



QUADRANT
CONSEIL

Évaluation des projets **APDOM5**

RAPPORT FINAL

N° de lot du marché : Lot 4

Territoire concerné : Mayotte

Quadrant Conseil

Auteurs : Karine Sage, Juliette Alouis, Agathe Devaux-Spatarakis

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse
Direction de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et de la Vie Associative
Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire
Mission d'animation du Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse - MAFEJ

95, avenue de France – 75650 Paris CEDEX 13

www.experimentation.jeunes.gouv.fr



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE ET
DE LA JEUNESSE

RAPPORT FINAL SUR L'ÉVALUATION – SEPTEMBRE 2019

DOSSIER : [APDOM5_MAYOTTE_6](#) et [APDOM5_MAYOTTE_7](#)

[APDOM5_MAYOTTE_6](#) : **Vagabond Lab à Mayotte porté par Hip Hop Evolution**

[APDOM5_MAYOTTE_7](#) : **Internat Éducatif et Scolaire L'Espérance porté par Apprentis d'Auteuil Mayotte**

Nom de la structure évaluatrice : [Quadrant Conseil](#)

Équipe d'évaluatrices : [Karine Sage](#), [Agathe Devaux-Spatarakis](#), [Juliette Alouis](#)

Tél. : [01.84.17.89.49](tel:01.84.17.89.49)

Contact: ksage@quadrant-conseil.fr ; adevaux@quadrant-conseil.fr ; jalouis@quadrant-conseil.fr

INTRODUCTION

Cette évaluation a été financée par le Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse dans le cadre de l'appel à projets APDOM5 lancé en 2017 par le Ministère chargé de la jeunesse.

Le Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse est destiné à favoriser la réussite scolaire des élèves et améliorer l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de moins de vingt-cinq ans. Il a pour ambition de tester de nouvelles politiques de jeunesse grâce à la méthodologie de l'expérimentation sociale. À cette fin, il impulse et soutient des initiatives innovantes, sur différents territoires et selon des modalités variables et rigoureusement évaluées. Les conclusions des évaluations externes guideront les réflexions nationales et locales sur de possibles généralisations ou extensions de dispositifs à d'autres territoires.

Les résultats de cette étude n'engagent que leurs auteurs, et ne sauraient en aucun cas engager le Ministère.

Ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports

Direction de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et de la Vie Associative

Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire

Mission d'Animation du Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse

95, avenue de France – 75650 Paris CEDEX 13

Pour plus d'informations sur le déroulement des projets, vous pouvez consulter sur le site <http://www.experimentation.jeunes.gouv.fr/> la note de restitution finale soumise au FEJ par les porteurs de projets.

FICHE SYNTHÉTIQUE

Intitulé du projet

- Le Vagabond Lab
- L'Internat éducatif et scolaire l'Espérance

Mots clés : Réussite éducative, Mayotte, Internat, séjours, parentalité.

Structures porteuses des projets :

- Association « Hip Hop Évolution »
- Association « Apprentis d'Auteuil Mayotte »

Nom et Prénom de la personne en charge du projet, Fonction dans la structure (pour chaque structure)

Sarah Harmach, responsable associative, Hip Hop évolution

Mmadi Youssouf, responsable vie scolaire, Apprentis d'Auteuil

Structure porteuse de l'évaluation

Scop Quadrant Conseil

Nom et Prénom de la personne en charge de l'évaluation, Fonction dans la structure

Agathe Devaux, Consultante-chercheure

Durée d'expérimentation : 2 ans (2017/2018)

Date de remise du rapport d'évaluation : 2 septembre 2019

RÉSUMÉ

Ce rapport d'évaluation constitue le rapport final de l'évaluation des projets Vagabond Lab porté par Hip Hop Evolution et l'Internat Éducatif et Scolaire L'Espérance porté par Apprentis d'Auteuil Mayotte financés dans le cadre de l'appel à projets APDOM 5.

Les deux projets faisant l'objet de cette étude déploient des dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire organisant une période de « séjour » des jeunes mahorais au sein d'une structure ou d'un établissement :

- L'internat propose une solution d'hébergement et un accompagnement éducateur et scolaire à des jeunes filles inscrites au Lycée d'Enseignement Adapté des Apprentis d'Auteuil. Il accueille 27 jeunes filles entre 10 et 18 ans chaque année
- Le Vagabond Lab propose des séjours de vacances, organisant des temps de perfectionnement à la danse hip-hop, ainsi que des temps de travail sur les savoirs de base (lecture, écriture). Environ 20 jeunes (principalement des garçons au collège ou au lycée) participent aux séjours chaque année.

À la demande du FEJ, les questionnements évaluatifs ayant fait l'objet d'investigations approfondies ont été **co-construits** avec les porteurs de projets au regard des priorités propres à ce territoire. Le questionnaire général suivant a été sélectionné :

Dans quelle mesure les dispositifs organisant un séjour des jeunes hors de leur environnement quotidien permettent-ils de produire des effets positifs durables sur leur parcours ?

Trois sous questions ont été identifiées pour répondre à cette problématique :

- Question 1 : Dans quelle mesure ces dispositifs sont-ils acceptés et reconnus comme pertinents par les familles des jeunes ?
- Question 2 : Dans quelle mesure et dans quels cas ces dispositifs génèrent-ils des effets particuliers chez les jeunes bénéficiaires ?
- Question 3 : Dans quelle mesure les dynamiques amorcées lors des séjours peuvent-elles être maintenues, voire diffusées après la sortie des jeunes du dispositif ou entre deux séjours ?

En s'appuyant sur des typologies issues de la littérature, ce travail d'évaluation a permis de caractériser les types d'associations des parents organisées dans ces deux projets, les dissonances présentes entre le cadre du séjour et les contextes familiaux, et d'identifier des bonnes pratiques relatives à l'association des parents pour ce type d'interventions sur le territoire mahorais.

L'analyse des données recueillies lors des temps de collecte (entretiens auprès des opérateurs et des bénéficiaires (enfants et parents), base de données d'évolution scolaire, observations) conclut à un succès général des deux dispositifs tant sur l'évolution des comportements des jeunes que sur leurs résultats scolaires. Les résultats sont majoritairement positifs, mais varient selon les bénéficiaires, néanmoins le faible nombre de bénéficiaires pour chaque dispositif (20 environ par année), ne permet pas d'identifier de variables explicatives des différences de progression entre les bénéficiaires. Par ailleurs, la participation des familles, bien que pouvant être qualifiée de plutôt réussie dans le cadre des dispositifs, n'a pas d'incidence directe et systématique sur les effets du projet sur leur enfant.

Cette mission a permis de dégager de bonnes pratiques ainsi que des points d'attention dans la conduite de ce type de projets.

NOTE DE SYNTHÈSE VALORISATION

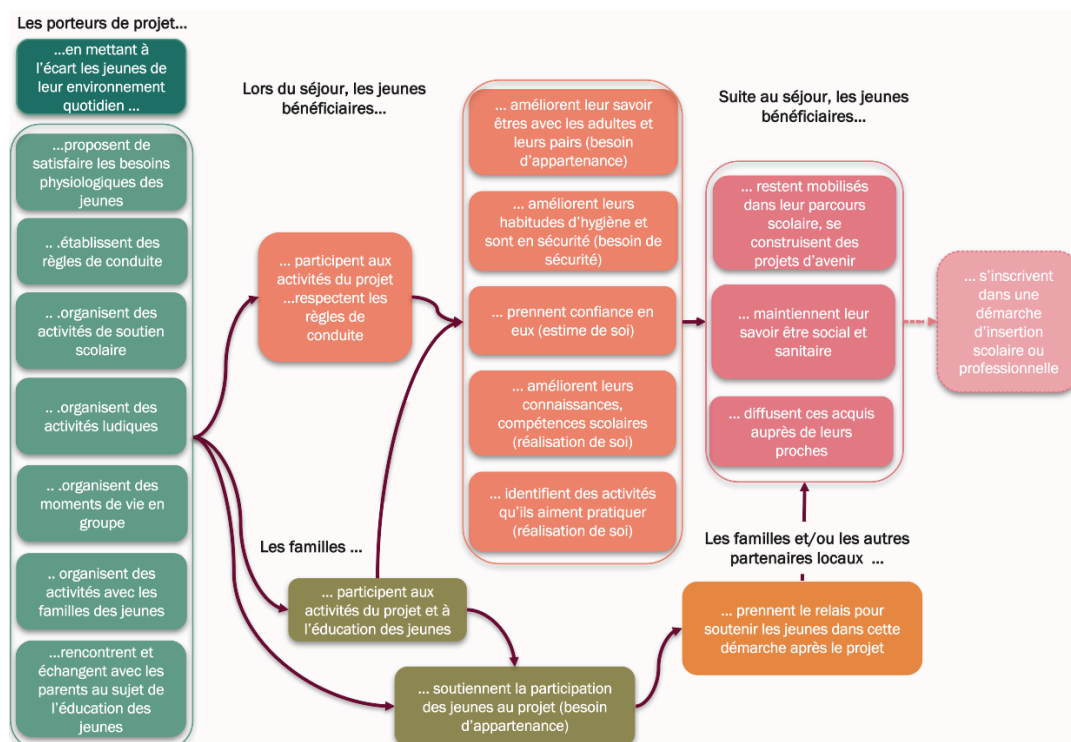
Deux approches de l'accueil de jeunes publics à Mayotte

Les deux projets faisant l'objet de cette étude déploient des dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire organisant une période d'accueil prolongé des jeunes mahorais au sein d'une structure. Au-delà de cette caractéristique commune, ces dispositifs se distinguent à de nombreux égards.

	Vagabond Lab	Internat Espérance
Publics cibles	Majoritairement des jeunes garçons au collège ou lycée	Exclusivement des jeunes filles au collège ou lycée
Temps de séjour	1 semaine pendant chaque période de vacances scolaires soit environ 4 ou 5 semaines par an. 1 sortie culturelle et éducative par mois	Pendant les semaines de la période scolaire (sauf week-end et vacances scolaires), soit environ 36 semaines
Activités scolaires	Soutien scolaire, retour sur les apprentissages de base	Aide aux devoirs et soutien scolaire
Autres activités	Pratique du hip-hop de haut niveau de manière intensive	Activités traditionnelles : couture, pâtisserie, broderie
Structure porteuse	Une association locale créée en 2005 fonctionnant avec 2 salariées (7 salariés en 2019)	Une fondation catholique créée en 1866 qui compte plus de 5500 collaborateurs, 230 lieux d'accueil en France et présente à l'international

L'équipe d'évaluation a reconstitué une logique d'intervention commune à ces deux projets présentant les activités mises en œuvre, les résultats et les impacts finaux escomptés de ces dispositifs.

Figure 1 : La logique d'intervention communes aux deux projets



Une évaluation centrée sur la problématique de l'organisation de séjours

A la demande du FEJ, les questionnements évaluatifs ayant fait l'objet d'investigations approfondies ont été **co-construits** avec les porteurs de projets au regard des priorités propres à ce territoire. Le questionnaire général suivant a été sélectionné :

Dans quelle mesure les dispositifs organisant un séjour des jeunes hors de leur environnement quotidien permettent-ils de produire des effets positifs durables sur leur parcours ?

Dans la réponse à cette problématique, une attention particulière est donnée à l'articulation de ces séjours avec l'environnement quotidien des jeunes dans leur famille, et notamment de la prise en compte des « dissonances » potentielles entre ces deux univers.

Trois sous questions ont été identifiées pour répondre à cette problématique :

- **Question 1** : Dans quelle mesure ces dispositifs sont-ils acceptés et reconnus comme pertinents par les familles des jeunes ?
- **Question 2** : Dans quelle mesure et dans quels cas ces dispositifs génèrent-ils des effets particuliers chez les jeunes bénéficiaires ?
- **Question 3** : Dans quelle mesure les dynamiques amorcées lors des séjours peuvent-elles être maintenues, voire diffusées après la sortie des jeunes du dispositif ou entre deux séjours ?

Le référentiel détaillé de cette évaluation peut être consulté en annexe du rapport final.

Deux temps de collecte de données sur le terrain ont été organisés en février et décembre 2018. Des entretiens ont été conduits auprès des porteurs de projets, des encadrants, des jeunes, de leurs familles et de jeunes sortis du dispositif. L'équipe d'évaluation a conduit des observations en immersion dans les lieux de séjour. Par ailleurs, l'évolution des comportements et résultats scolaires ont fait l'objet d'un suivi sur toute la période.

L'association des parents au dispositif

L'association des parents aux projets a été conçue de manière distincte pour les deux dispositifs. Nous avons mobilisé le cadre conceptuel de J. Epstein afin de caractériser cette association¹.

Tableau 1 : les types de participation des parents selon les catégories d'Epstein pour les deux projets (le nombre de croix représente l'intensité de chaque type d'association)

	Le Vagabond Lab	L'internat l'Espérance
Parenting : Aider les familles à garantir de bonnes conditions à leur enfant pour étudier	X	XXX
Communicating : Établir des échanges réguliers entre la famille et l'équipe éducative sur les progrès de leur enfant	XX	X
Volunteering : Solliciter l'aide de la famille dans la mise en place du projet		XXX
Learning at home : Aider la famille à être un soutien de leur enfant dans la réussite de leurs études	XX	X
Decision-making: Faire participer les familles aux décisions du projet		XX
Collaborating with Community : Fournir des informations sur l'existence d'autres ressources/structures pouvant être utiles au parcours de leurs enfants	X	

¹ Joyce Levy Epstein, éd., School, family, and community partnerships: your handbook for action, 3rd ed (Thousand Oaks, Calif: Corwin Press, 2009).

Les deux dispositifs rencontrent des degrés d'adhésion des parents très variables, l'Internat étant dans la majorité des cas souhaité par les familles, et le Vagabond Lab rencontrant a priori davantage de réticences familiales (du fait de la pratique de la danse).

L'identification et la caractérisation des « dissonances » à l'œuvre entre le contexte familial et celui du cadre et règles de vie organisés lors des séjours apporte un éclairage sur les raisons de ce dissensus. La transposition d'un cadre d'analyse développé dans des travaux sur la relation à l'école des familles populaires s'est avérée particulièrement pertinente pour notre analyse².

Les dissonances et tensions potentielles selon les catégories de D. Thin³:

l'autorité : les pratiques des parents des familles populaires agissent davantage par contrainte extérieure immédiate alors que l'école valorise l'autonomie, c'est-à-dire la capacité des enfants à se conduire conformément aux règles.

les modes de communication : fréquemment les enseignants déplorent que les parents n'accomplissent pas auprès de leurs enfants un travail sur le langage, c'est-à-dire ne prennent pas le langage comme objet d'un échange éducatif, par exemple en corrigeant les constructions langagières des enfants.

le rapport au temps : ces familles sont parfois menées à « avoir à vivre "au jour la journée" », ce qui rend impossible toute planification et toute anticipation de l'existence. Il s'agit donc de temporalités très éloignées des temporalités scolaires et ce décalage se répercute aussi bien sur les relations entre parents et enfants que sur les relations avec l'école ou encore les apprentissages scolaires.

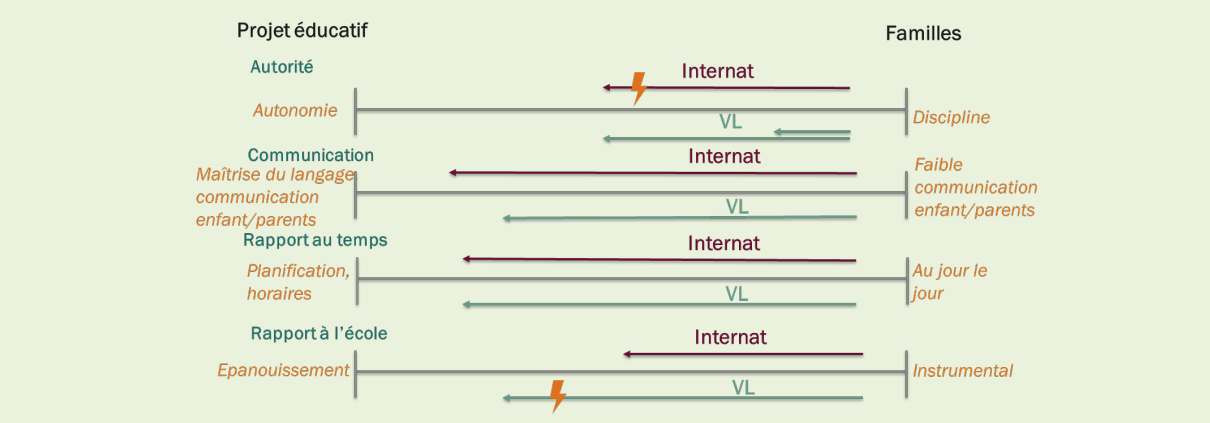
le rapport instrumental à l'école : c'est un rapport guidé par une logique d'efficacité. Le sens de la scolarisation pour les familles populaires réside dans les possibilités sociales qu'elle génère et dont elle porte la promesse, que ce soit en termes de débouchés professionnels ou en termes de savoirs permettant de « se débrouiller » dans la vie quotidienne. Toutes les activités qui semblent détourner les enfants des apprentissages dits fondamentaux et ne semblent pas participer à l'amélioration des résultats scolaires sont plus ou moins jugées inutiles ou secondaires à leurs yeux.

Caractérisation des dissonances pour les deux projets

Guide de lecture : Ce travail caractérise le degré d'ambition des porteurs de projets pour agir sur les dissonances existantes entre le milieu familial des jeunes et le milieu scolaire. Ces dissonances ont été répertoriées par D.Thin selon en 4 catégories : Rapport à l'autorité, à la communication, au temps et à l'école.

La grandeur des flèches représente, en violet pour l'Internat et en vert pour le Vagabond Lab (VL), le degré d'ambition des porteurs de projet par rapport à chacune de ces catégories. Ainsi pour ce qui est du rapport au temps les deux projets ont une forte ambition d'amener les jeunes à sortir d'une gestion du temps au jour le jour et peu structuré à la compréhension et le respect d'un emploi du temps.

Ces dissonances peuvent être source de conflit ou non avec les parents, lorsqu'elles le sont nous l'indiquons par un éclair.



² Nous tenons à préciser que nous ne considérons pas que toutes les familles mahoraises correspondent à l'analyse proposée, nous nous appuyons ici sur les caractéristiques générales relevées par des études sociologiques et/ou les observations des porteurs de projet, et celles de l'équipe d'évaluation.

³ THIN, D.. Pour une analyse des relations entre familles populaires et école en termes de confrontation entre logiques socialisatrices. 2006

Dans les deux projets, l'association des parents au projet rencontre un taux d'adhésion satisfaisant au regard des contraintes du territoire.



Leçons transférables

→ Une analyse préalable des dissonances potentielles entre le cadre de vie du projet et les conceptions des familles permet d'anticiper les sources potentielles de tension et de désamorcer les réticences familiales, notamment en explicitant les raisons de ces dissonances auprès des parents, mais aussi au sein des équipes.

→ L'association des parents au projet doit être pensée en amont du projet, elle peut être évolutive en commençant par une posture passive, puis en les associant à des tâches qu'ils maîtrisent (cuisine, bricolage) pour ensuite aborder des sujets plus délicats de coéducation pouvant faire l'objet de dissensus notamment sur les modes de communications et l'autorité.

→ Les facteurs identifiés facilitant la participation des parents sont :

- De leur permettre de compenser l'absence de participation financière par la conduite de tâches dans le cadre du projet
- D'organiser des activités conviviales et leur permettant une socialisation avec d'autres parents (notamment pour les parents isolés)
- De se positionner comme conseiller éducatif à leur disposition pour expliciter les normes scolaires
- De lever les freins matériels à leur participation (déplacements, possibilité de venir avec les autres enfants)
- De rappeler chaque événement par un appel téléphonique préalable

Les effets générés par les projets organisant des séjours d'accueil des jeunes

Ces deux projets ont pour particularité de proposer un accompagnement global des jeunes lors des séjours. Ils cherchent par ce biais à agir autant sur les savoir-faire (maîtrise des savoirs de base) que sur les savoir-être (normes d'hygiène, règles de vie en collectivité, estime de soi, respect d'horaires).

Évolution des savoir-être

Les porteurs de projet ont fait le constat de l'écart notable entre les normes d'hygiène de métropole et celles des jeunes accueillis et l'expliquent notamment par la vétusté des habitations, et l'absence dans les foyers des jeunes autant de salles de bain que parfois même d'accès à l'eau courante.

L'acquisition de ces nouvelles pratiques d'hygiène sur les lieux d'accueil est le premier changement observé chez les jeunes, et intervient dans les prémisses de leur participation au projet.

Ces deux projets organisent le vivre ensemble de groupes entre 15 et 30 jeunes pour une période donnée dans un même lieu et accordent donc dans leur conception et leur mise en œuvre une place importante à l'instauration d'une dynamique de groupe sereine et constructive.

L'enjeu est le respect des règles ainsi que l'apprentissage d'interaction pacifiée entre jeunes, mais aussi avec les encadrants.

Le respect d'un emploi du temps strict en dehors d'un établissement scolaire est une nouveauté pour les jeunes. Néanmoins, la quasi-totalité des jeunes se plie à ce nouvel emploi du temps et l'assimile. Cette acceptation des règles n'est cependant pas définitive puisqu'elles sont questionnées par les plus âgés, notamment vers l'âge du lycée, jouissant d'une autonomie importante à l'extérieur de la structure.

En 2 à 3 semaines, les petites copient les grandes sœurs et suivent les règles. Ça devient un jeu, une va crier « je vais à la douche » et les autres vont suivre.

Il y avait une discipline vraiment, il n'y avait pas ça à la maison [...]. Quand c'est l'heure d'étudier, tout le monde doit descendre, pas d'excuse, même si tu n'as pas de devoir, tu dois étudier.

Les effets des dispositifs sur l'apprentissage du vivre ensemble et du rapport aux autres sont très variables selon les projets. Dans le cadre de l'internat, les jeunes filles sont au contact des autres quotidiennement et le groupe est stable tout au long de l'année, permettant ainsi de travailler sur une dynamique de groupe de long terme. Dans le cadre du

Vagabond Lab, les groupes sont réunis principalement lors des vacances scolaires et les participants varient entre les sessions nécessitant la recherche d'un nouvel équilibre à chaque session.

Si les jeunes filles de l'internat sont pour la plupart « métamorphosées » dans leur comportement avec autrui grâce à l'internat, l'amélioration des comportements des jeunes du Vagabond Lab est tangible, mais peut aussi se détériorer par la suite.

Évolution des résultats scolaires

Les motivations des jeunes vis-à-vis de leur scolarité sont très différentes selon les projets : les jeunes filles de l'internat y viennent principalement pour améliorer leurs résultats scolaires, les jeunes garçons du Vagabond Lab y vont principalement pour la danse. Néanmoins, les deux projets ont généré de manière générale des effets positifs sur les résultats et la motivation scolaire des jeunes participants.

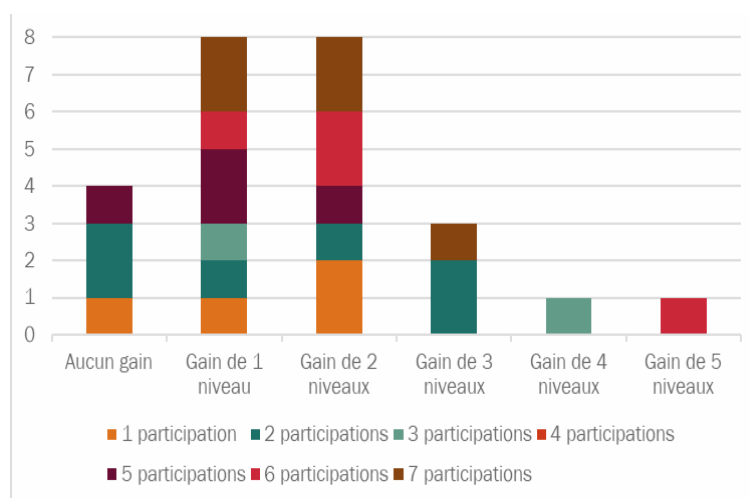
*On ne savait pas qu'il y aurait des règles à faire, laver les assiettes, le soutien scolaire.
Nous, on venait que pour la danse*

Au bout d'un an à l'internat, les jeunes filles voient en moyenne leurs résultats scolaires augmenter d'un point et leur comportement est sensiblement amélioré.

Pour les jeunes du Vagabond Lab, l'évolution de leur niveau scolaire est mesurée par un test qu'ils passent en début et en fin de chaque session. Ce test permet de mesurer l'écart entre le niveau de classe dans lequel ils sont scolarisés et leur niveau de classe réel. L'analyse de ces tests montre qu'aucun jeune n'a creusé cet écart (baissé en niveau scolaire). Quelques-uns ont stagné, mais la plupart des jeunes ont gagné entre 1 et 5 niveaux de classe suite à leur participation.

Guide de lecture : trois jeunes ont gagné trois niveaux scolaires à la suite de leurs participations aux séjours. Parmi ces trois jeunes, deux y ont participé deux fois et un sept fois.

Figure 2 : Gain de niveaux scolaires selon le nombre de participations aux séjours des jeunes



Leçons transférables

- ➔ Les changements relatifs aux changements de comportements sont principalement générés par :
 - Le rappel systématique des règles comportementales par les encadrants, ainsi qu'une discipline stricte ;
 - La mise en place « d'exemple par les pairs » par le relais des comportements positifs par les participants les plus âgés

Néanmoins, ces mécanismes deviennent moins effectifs sur les participants les plus âgés qui aspirent à être traités comme des adultes.

- ➔ Ces dispositifs génèrent chez la majorité des jeunes une amélioration de leurs comportements, motivations et résultats scolaires. La proximité quotidienne des encadrants avec les jeunes organisée dans le cadre du séjour, leur donne accès à une connaissance fine des problématiques sociales, familiales, et d'apprentissage des jeunes et leur permet de désamorcer des parcours de décrochage scolaire.
- ➔ Les principaux mécanismes expliquant la motivation des jeunes et leur progression scolaire tiennent :
 - Au sentiment d'avoir été choisi parmi d'autres pour participer au projet, soit un mécanisme élitiste. Dit aussi l'effet Pygmalion, ce mécanisme sociopsychologique consiste à agir de manière à être à la hauteur de l'estime que l'on nous porte.

- À la mise en place par les encadrants de petites réussites permettant d'enclencher une dynamique positive de succès et de revalorisation de soi. Cette revalorisation peut passer par l'apprentissage des compétences de base ou par une autre activité culturelle ou manuelle par laquelle les jeunes peuvent reprendre confiance en leurs capacités.

Les auteures de l'évaluation



Karine Sage

Consultante associée de la scop Quadrant Conseil, Karine dirige des missions d'évaluation d'expérimentation depuis 2011, et détient une expertise des contextes d'Outre-mer.



Agathe Devaux

Consultante chercheure et associée de la scop Quadrant Conseil, Agathe est docteure en Science Politique et spécialisée dans les méthodes qualitatives d'évaluation d'expérimentations sociales et d'innovation.



Juliette Alouis

Consultante associée de la scop Quadrant Conseil, Juliette a contribué à de nombreuses missions d'évaluation d'expérimentations sociales. Elle est spécialisée dans le déploiement d'outils de collecte auprès de publics en situation de précarité.

Table des matières

Table des matières.....	12
I. INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	13
II. EXPERIMENTATIONS ET CONTEXTE.....	14
III. PROBLEMATIQUE EVALUATIVE – HYPOTHESES - METHODES.....	21
IV. RESULTATS ET ENSEIGNEMENTS.....	30
VI. CONCLUSION GÉNÉRALE	56
VII. ANNEXES	57

I. INTRODUCTION GÉNÉRALE

Ce rapport d'évaluation constitue le rapport final de l'évaluation des projets Vagabond Lab porté par Hip Hop Evolution et l'Internat Éducatif et Scolaire L'Espérance porté par Apprentis d'Auteuil Mayotte financés dans le cadre de l'appel à projet APDOM 5.

Les travaux d'évaluation ont été déployés entre septembre 2017 et septembre 2019 avec deux temps de collecte de données à Mayotte l'un en octobre 2017, le second en février 2018.

Ce document succède à une note de cadrage, et deux rapports intermédiaires, et a pour objet de présenter l'analyse croisée des différents outils de collecte ainsi que les conclusions et les enseignements issus de ce travail.

Il présente :

- Les projets évalués et le contexte de leur déploiement
- Le questionnement évaluatif ainsi que la méthode et les outils déployés
- Les principaux résultats structurés par question d'évaluation et les enseignements généraux de ce travail

II. EXPERIMENTATIONS ET CONTEXTE

2.1 Caractéristiques du territoire

Située à 8000 km de la métropole, au nord de Madagascar dans l'archipel des Comores, Mayotte est depuis 2011 le 101^e département français. Sa population était évaluée à 212.600 personnes au recensement de 2012⁴.

Nous nous intéressons ici aux caractéristiques de ce territoire exerçant une influence sur les conditions de vies des jeunes ciblés par les expérimentations faisant l'objet de cette étude.

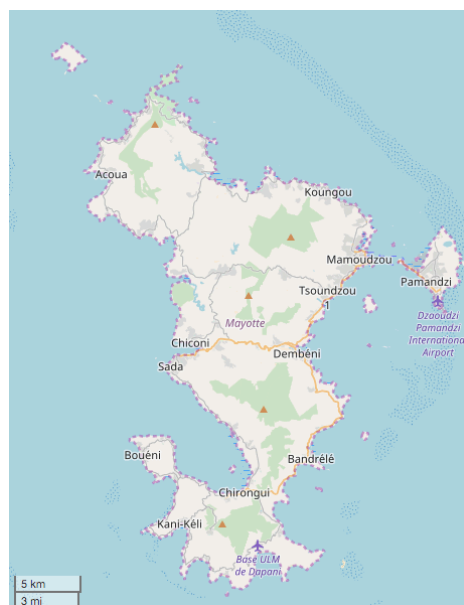
Vis-à-vis des autres territoires français (Doms et Métropole), Mayotte présente :

- Une **grande précarité** touchant la plupart des jeunes bénéficiaires, ainsi⁵ :
 - ✓ 37 % des 53200 résidences principales sont des **maisons individuelles en tôle** et 63 % sont construites en dur (maisons individuelles, immeubles collectifs)
 - ✓ En 2013, 28 % des ménages mahorais (14 900 ménages) **ne disposent pas d'eau courante** dans leur logement (75% en 2002), ce qui engendre des **difficultés pour établir des habitudes d'hygiène** quotidienne.
 - ✓ En 2011, **la moitié de la population mahoraise déclare disposer de moins de 384 euros par mois**.

La part de la population vivant avec moins de 959 euros par mois et par UC, seuil métropolitain de bas revenus, reste très élevée : **84 % de la population vit sous ce seuil à Mayotte, contre 16 % en France métropolitaine.**

La pauvreté au sens des standards métropolitains concerne ainsi 170 000 personnes à Mayotte. Les enfants sont encore plus touchés : **88 % des moins de 15 ans vivent dans un ménage à bas revenus.**
 - ✓ En 2012, le revenu disponible brut par habitant et par an s'élève à 5 500 € contre 14 000 € en moyenne en Outre-mer.
- Des **difficultés de déplacement sur le territoire**, du fait de l'absence de transports en commun (mis à part transports scolaires) et des conflits inter-villages;
- Les **difficultés scolaires** notamment liées au fait que pour la quasi-totalité des mahorais, le français n'est pas leur langue maternelle, ainsi qu'au manque d'infrastructures scolaires. Ainsi, en raison d'un retard des équipements, la **scolarité alternée concerne 40% des 7-10 ans**⁶. D'après la responsable associative de l'association Hip Hop Évolution, les places sont également manquantes en classe de seconde et en classe de première pour garantir l'accès au lycée aux élèves ayant obtenu leur brevet des collèges (environ 600 élèves de 3èmes n'auraient pas de place en seconde cette année).
- **Les responsabilités qui incombent aux jeunes au sein de leur foyer**, du fait de l'importance du nombre de jeunes vis-à-vis du nombre d'adultes (*54,5 % de la population a moins de 20 ans en 2015 (moyenne Outre-mer 33%)*). Cette participation aux tâches ménagères est particulièrement importante pour les jeunes filles, notamment au sein de familles nombreuses. Mayotte détient le plus fort taux de natalité parmi les

Illustration 1 : Carte de Mayotte (source : OpenStreetMap)



⁴ Ined, Mayotte : une société en pleine mutation, communiqué de presse, Paris le 10 mars 2017

⁵ Source : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1285717>; <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2421929>

⁶ Ined, Mayotte : une société en pleine mutation, communiqué de presse, Paris le 10 mars 2017

départements français avec 4 enfants par femme. Les foyers sont aussi particulièrement peuplés : 4,1 occupants en moyenne par résidence principale (2011-2012) contre 2,9 en moyenne en Outre-mer.

- **Des violences** à l'extérieur et au sein du foyer très importantes autant pour les filles que les garçons. Les jeunes en sont auteurs, témoins et/ou victimes. En 2015, le nombre de vols ou d'actes de violence enregistrés par la police et la gendarmerie rapporté à la population était globalement plus élevé en Guyane, en Guadeloupe, à Mayotte et à Saint-Martin que dans les autres territoires ultramarins ou en métropole :
 - ✓ 1,2 vol avec arme pour 1000 habitants à Mayotte contre 0,8 en moyenne en outre-mer, et 0,2 en métropole ;
 - ✓ 3,3 vols violents sans arme pour 1000 habitants contre 2 en moyenne en outre-mer et 1,5 en métropole ;
 - ✓ 23,5 cambriolages pour 1000 logement à Mayotte contre 10,2 en moyenne en outre-mer
 - ✓ Mayotte est confronté à un taux de cambriolages par logement bien supérieur à tous les autres territoires français.
- Une **culture traditionnelle qui ne favorise pas l'expression** des émotions des jeunes ni leur prise de parole sur différents sujets ;
- **Des parents investis** pour l'avenir de leurs enfants. Cet investissement **peut être un frein** lorsque les familles s'opposent au projet et un levier lorsqu'ils y adhèrent ; par ailleurs, dès leur plus jeune âge, une part importante des enfants est à la seule charge de leur mère : ils sont 1 sur 4 dans ce cas à moins de deux ans, contre 1 sur 10 en métropole. De plus, d'après la responsable associative de l'association Hip Hop Évolution, la faible maîtrise du français et des codes scolaires par les parents, n'ayant pour la plupart pas été scolarisés au-delà de l'école primaire, rend leur accompagnement plus ardu.
- Des **problématiques majeures concernant la situation administrative** de nombreux parents ou de jeunes originaires des Comores pouvant entraîner des phénomènes de rupture pour ces derniers. Ainsi plus d'un adulte sur deux résidant à Mayotte en 2015 n'y est pas né⁷. Les adultes des Comores forment 42% de la population des adultes de l'île.

Ces enjeux vis-à-vis de la jeunesse restent d'autant plus forts que :

- **les moyens alloués aux politiques publiques** notamment en matière d'éducation et de santé à Mayotte restent encore bien **au-deçà des besoins**, en témoigne la surpopulation scolaire et le difficile accès aux soins ;
- les cadres institutionnels (Département, communes) pour les mettre en œuvre sont encore relativement récents.

⁷ Ined, Mayotte : une société en pleine mutation, communiqué de presse, Paris le 10 mars 2017

2.2 Les expérimentations considérées

Conformément aux préconisations de la MAFEJ, l'équipe d'évaluation a cherché à identifier le **périmètre** d'évaluation le plus pertinent pour approfondir la problématique précédemment exposée. Parmi les cinq lauréats, deux porteurs de projets ont axé leur intervention autour d'une démarche globale de ce type :

- Le **Vagabond Lab** porté par Hip Hop Évolution ;
- **L'internat Espérance** porté par la Fondation Apprentis d'Auteuil.

Ces deux projets sont financés au titre de la thématique « lutte contre le décrochage scolaire » :

Projets	Présentation	Nombre et profil des jeunes ciblés	Notes complémentaires
<p>L'internat éducatif et scolaire L'ESPERANCE des Apprentis d'Auteuil</p> <p>440 142 € dont 27% financés par le FEJ</p>	<p>Cette structure propose une solution d'hébergement et un accompagnement éducatif et scolaire à des jeunes filles inscrites au Lycée d'Enseignement Adapté des Apprentis d'Auteuil (collège SEGPA/lycée professionnel). Les parents participent à la vie de l'Internat (préparation des repas, jardinage, activités ludiques, etc.).</p>	<p>27 jeunes filles entre 10 et 18 ans inscrites chaque année en fonction de leurs difficultés scolaires et sociales et de leur motivation et celle de leurs parents.</p> <p>Environ la moitié de l'effectif a été renouvelé depuis l'année dernière.</p>	<p>Ce projet existe depuis 2014, soit avant le financement du FEJ et doit se poursuivre par la suite.</p> <p>Il n'existe pour l'heure aucun autre internat sur l'île.</p>
<p>Le Vagabond Lab de l'association Hip Hop Évolution (HHE)</p> <p>265 554 €, dont 29% financés par le FEJ</p>	<p>Ce projet propose une démarche d'accompagnement des jeunes comprenant :</p> <ul style="list-style-type: none"> -des séjours de vacances à des jeunes afin à la fois de les faire progresser dans leur pratique de la danse hip-hop, mais aussi dans l'acquisition de savoirs de base (lecture, écriture) et des savoir-être (respect des horaires, hygiène, communication, etc.). -Un accompagnement à la parentalité en associant les parents au projet. Ils sont invités à participer à une journée à chaque séjour de vacances et lors des sorties culturelles et éducatives. Le dialogue porte principalement sur les progrès et difficultés de leur enfant. -Des sorties culturelles et éducatives permettant une ouverture culturelle et une plus grande mobilité sur le territoire. 	<p>Environ 20 jeunes participent à chaque Vagabond Lab et 40 jeunes sont en totalité passés par le dispositif depuis la première session de mars 2016. Ils sont en grande majorité au collège et ont été repérés et sélectionnés dans le cadre des actions d'Hip Hop évolution (ex. événements <i>battles</i>) selon leur niveau de danse et leur motivation.</p>	<p>Ce projet existait déjà avant le financement du FEJ, mais ce dernier a permis de renforcer son volet éducatif et scolaire. Le dispositif donnera lieu à un projet d'envergure : la Hip Hop Académie rassemblant un nombre plus important de jeunes et créant une mixité tant en termes de sexe que de discipline pratiquée. Les jeunes ayant participé au Vagabond Lab auront un rôle moteur auprès des autres jeunes dans le cadre des futures actions de HHE.</p>

Ces deux projets nous semblent intéressants à étudier en parallèle dans la mesure où ils sont basés sur une **logique d'intervention similaire**, mais avec des modalités de mise en œuvre et des cibles différentes.

Figure 3 : La logique d'intervention commune aux projets

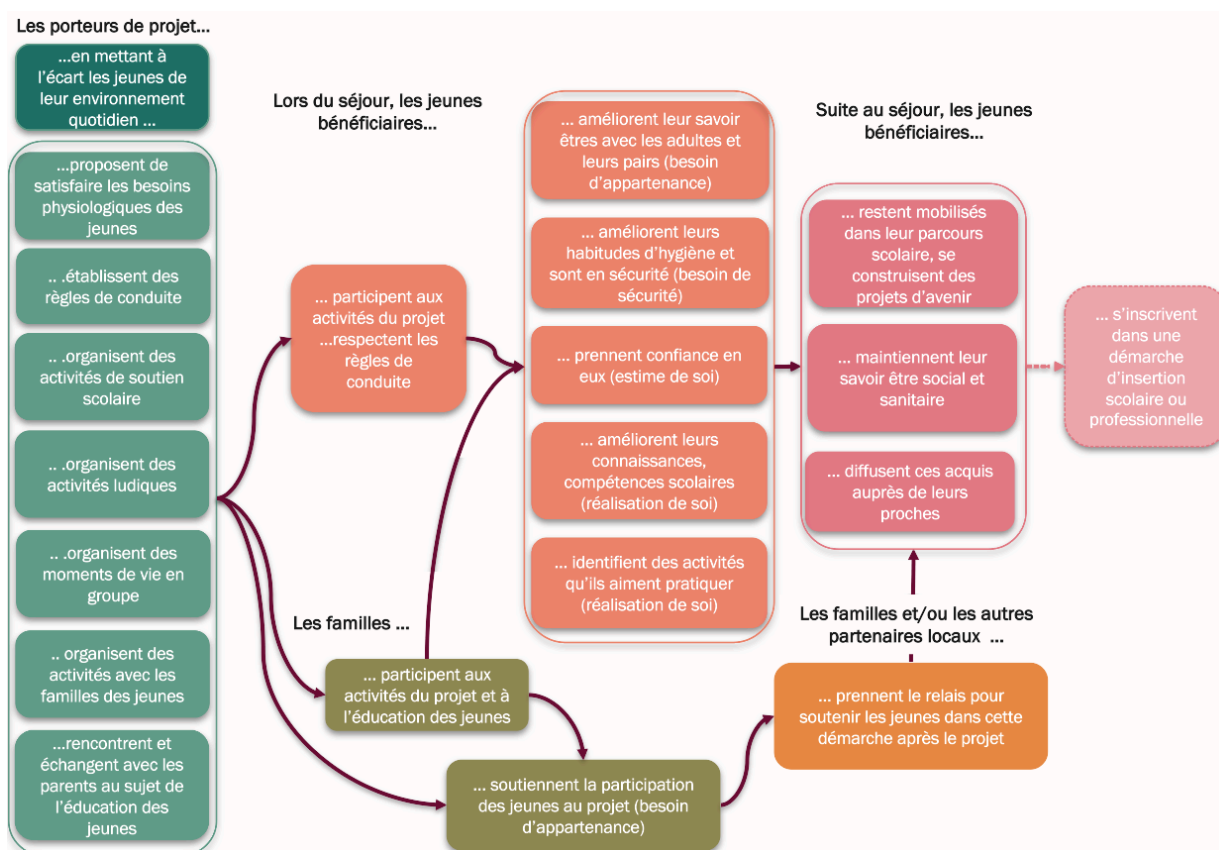


Tableau 2 : Analyse comparative des deux projets

	Vagabond Lab	Internat Espérance
Publics cibles	Exclusivement des jeunes garçons au collège ou lycée ⁸	Exclusivement des jeunes filles au collège ou lycée ⁹
Temps de séjour	1 semaine pendant chaque vacance scolaire soit environ 4 ou 5 semaines par an 1 sortie culturelle et éducative par mois	Pendant les semaines de la période scolaire (sauf week-end et vacances scolaires), soit environ 36 semaines
Activités scolaires	Soutien scolaire, retour sur les apprentissages de base	Aide aux devoirs et soutien scolaire
Autres activités	Pratique du hip-hop de haut niveau de manière intensive	Activités traditionnelles : couture, pâtisserie, broderie
Association des parents	Une journée par séjour passée avec les parents avec entretiens individuels et moments collectifs	Les parents aident deux fois par mois aux activités de l'internat (jardinage, travaux ou préparation des repas) en guise de paiement
Structure porteuse	Une association locale créée en 2005 fonctionnant avec 2 salariées (7 salariés en 2019)	Une fondation catholique créée en 1866 qui compte plus de 5500 collaborateurs, 230 lieux d'accueil en France et présente à l'international

⁸ La pratique féminine de la danse hip hop étant encore peu répandue et les parents des jeunes filles pouvant émettre de fortes réticences à ce qu'elles participent à des séjours mixtes, l'association juge préférable d'organiser d'autres activités spécifiquement pour les filles. Par ailleurs, les deux derniers séjours ont accueilli quelques filles de manière à soutenir le développement de la pratique féminine.

⁹ Les Apprentis d'Auteuil estiment que les filles rencontrent davantage de difficultés scolaires du fait d'une demande de participation aux tâches domestiques considérée plus importante au sein du foyer.

Par ailleurs, ces projets réunissent également des conditions favorables à l'évaluation, notamment en matière de **disponibilité des données** :

- Un **système de suivi** bien développé en amont de l'évaluation;
- La **conduite de ces projets avant le financement du FEJ** permet d'avoir du recul sur les jeunes bénéficiaires et pour certains d'avoir une idée des effets à moyen terme ou de leur pérennité lorsqu'ils sont sortis du dispositif;
- La **disponibilité des porteurs de projets et des jeunes bénéficiaires** qui nous ont permis, lors de notre visite, de passer des moments d'observation auprès d'eux et de participer à certaines activités.

Le projet Internat Espérance en bref

L'Internat Éducatif et Scolaire L'Espérance des Apprentis d'Auteuil propose une **solution d'hébergement** et un **accompagnement éducatif et scolaire** à **27 jeunes filles en difficultés sociales et scolaires** inscrites au Lycée d'Enseignement Adapté (LEA) des Apprentis d'Auteuil (collège SEGPA/lycée professionnel) depuis la fin de l'année 2014. Cet établissement réunit environ 220 élèves dont environ la moitié de filles.

Illustration 2 : Entrée de l'Internat Éducatif et Scolaire L'Espérance des Apprentis d'Auteuil à Mamoudzou



Illustration 3 : Cour intérieure de l'Internat Éducatif et Scolaire L'Espérance des Apprentis d'Auteuil à Mamoudzou



Les **parents** sont invités à s'impliquer dans la vie de l'Internat (préparation des repas, jardinage, réunions, activités ludiques, etc.), mais **aucune participation financière** n'est demandée.

Les jeunes filles sont encadrées par une **équipe pédagogique originaire de Mayotte** et parlant aussi bien le shimaoré que le français :

- La **maîtresse de maison**¹⁰ logeant sur place, s'occupe de l'ensemble de l'organisation de l'internat de la préparation des repas à la réalisation des tâches ménagères et supervise l'implication des jeunes filles et de leurs parents.
- L'**éducatrice**¹¹ présente à l'internat depuis la sortie des classes jusqu'au coucher, s'occupe en particulier du soutien scolaire et du suivi des Projets personnalisés des jeunes filles.
- Le **responsable de l'établissement** qui est également le responsable de la vie scolaire du LEA, il vient au moins un soir par semaine à l'internat et est en charge plus particulièrement des inscriptions à l'internat et aussi, si nécessaire, des procédures disciplinaires.
- Deux **professeurs bénévoles** du LEA habitant à proximité de l'internat s'engagent à venir une fois par semaine pendant deux heures proposer des activités à l'ensemble ou à un groupe de jeunes filles ou leur apprendre des méthodes de travail.

Illustration 4 : Séance d'accompagnement aux devoirs – l'éducatrice figure à gauche de la photo



Le projet Vagabond Lab en bref

Le Vagabond Lab est une démarche globale d'accompagnement de jeunes danseurs de 10 à 19 ans afin de :

- les faire progresser dans leur pratique de la danse hip-hop,
- ... mais également dans l'acquisition de savoirs de base (lecture, écriture),
- ... et de savoir-être (respect des horaires, hygiène, communication, etc.).

Il s'appuie essentiellement sur la réalisation de séjours pendant les vacances, mais également sur un accompagnement à la scolarité et des sorties éducatives et culturelles lors des périodes scolaires :

Les **parents** sont associés au projet en étant invités une journée à chaque séjour et par l'instauration d'un dialogue avec eux sur les progrès et difficultés de leur enfant.

¹⁰ Est titulaire d'un BEP Auxiliaire social à la Réunion puis a eu de nombreuses expériences en tant que formatrice auprès d'adultes et de jeunes en alphabétisation, couture, broderie, entretien des locaux. A elle-même été en internat pendant ses études. Fait partie du projet depuis l'origine.

¹¹ Initialement formatrice en petite enfance pour la commune de Mamoudzou puis éducatrice. Est sur le projet depuis 1 ans et demie.

Figure 4 : Temps de pratique du break dance – Vagabond Lab de mars 2018



L'**encadrement** est constitué des personnes suivantes :

- Ancien danseur, engagé au sein de l'association depuis 2011, le **directeur du séjour** en poste depuis le premier Vagabond Lab est via cette expérience lui-même dans un processus de professionnalisation. Il est titulaire d'un BAFD.
- Un **animateur** est en soutien du directeur dans la préparation des repas et des activités depuis environ 1 an. Il a obtenu son BAFA.
- La **responsable du volet soutien scolaire** (sur les séjours le matin, mais aussi lors des sorties éducatives et culturelles) en poste depuis mars 2017 a permis de renforcer cette partie du projet. Elle est titulaire d'un master en sciences de l'éducation. Son poste a été créé suite au financement du FEJ.
- Une nouvelle **animatrice** a été recrutée en septembre 2017 pour venir en appui sur le volet soutien scolaire. Elle maîtrise le shimaoré, compétence recherchée par l'association. Elle est par ailleurs assistante d'éducation dans un collège pendant les périodes scolaires.
- L'initiateur du projet, **danseur professionnel** renommé issu de métropole et membre du Vagabond crew, a participé à la sélection des jeunes et aux premières sessions pour enseigner le break et poser le cadre en référence au projet Vagabond Lab de Montpellier.
- Le référent en danse du projet, **danseur professionnel** renommé venu aussi de métropole et membre du Vagabond crew participe à l'ensemble des séjours depuis la deuxième session pour enseigner le break et insuffler le même esprit que le projet développé à Montpellier

D'autres danseurs viennent appuyer occasionnellement le référent en danse afin de permettre aux jeunes de s'inspirer d'autres influences.

III. PROBLEMATIQUE EVALUATIVE – HYPOTHESES - METHODES

3.1 Problématique

Élaboration de la problématique

Avant de procéder à la constitution du référentiel d'évaluation, un important **travail exploratoire** a été réalisé de manière à élaborer une **problématique générale** pouvant être renseignée par l'évaluation des projets mise en œuvre et pertinente pour :

- l'ensemble des porteurs de projets
- les acteurs institutionnels locaux
- le FEJ.

De septembre à novembre 2017, **l'équipe d'évaluation a co-construit** avec ces différents acteurs une problématique générale de manière itérative en procédant en 3 temps :

1. **Un premier temps**, d'analyse documentaire des documents relatifs aux projets (comptes rendus d'exécution), de prise de contact téléphonique avec les porteurs de projets, et de la personne référente au sein de la DJSCS de Mayotte, afin de présenter une première esquisse de problématique au FEJ.
2. **Un deuxième temps** de collecte de données sur le territoire du 19 au 27 octobre 2017 permettant de réaliser : **des entretiens approfondis** avec les porteurs de projet et les acteurs institutionnels notamment sur la pertinence de la problématique identifiée, **des temps d'observation des projets**, une analyse plus approfondie des documents de diagnostics et des documents-cadres des politiques publiques relatives à la jeunesse et plus spécifiquement aux deux thématiques de l'appel à projets.
3. **Un troisième temps** d'analyse de ces données et de reformulation de la problématique par l'équipe d'évaluation et en accord avec le FEJ. Une fois validée cette problématique a été déclinée en un référentiel d'évaluation.

Les porteurs de projets ainsi que les acteurs du territoire ont participé à la co-construction de la problématique dès les premiers échanges téléphoniques lors du premier temps d'échange et ensuite lors des entretiens en face à face conduits à Mayotte. Lors de ces entretiens, un temps était dédié à la sollicitation de ces acteurs sur :

- les problématiques saillantes du territoire
- l'approche particulière des projets pour y répondre
- leurs attentes envers l'évaluation
- les apprentissages qu'ils souhaiteraient nourrir par cette évaluation
- les connaissances qu'ils souhaiteraient avoir sur les autres projets

Suite à ces questionnements, une première ébauche de la problématique était présentée par l'équipe d'évaluation et discutée par les acteurs du territoire. Ainsi, lors de chaque entretien la problématique était enrichie ou modifiée par l'apport des échanges.

Présentation de la problématique

Bien que les 5 projets de Mayotte portent sur deux thématiques distinctes (Prévention santé chez les jeunes/lutte contre le décrochage scolaire) et déploient des dispositifs très différents, ils ciblent tous, conformément aux finalités du FEJ, la **jeunesse mahoraise**. Nous avons donc décidé de **partir des enjeux spécifiques à ces publics** afin de définir une problématique générale commune.

Lors de nos entretiens avec les acteurs institutionnels de l'île ainsi que les porteurs de projets, ces derniers ont souligné unanimement un ensemble de difficultés rencontrées selon eux par les jeunes mahorais parmi lesquelles : grande précarité, difficultés scolaires, violences, etc (voir p 14).

Chaque porteur de projet propose une réponse à tout ou partie de ces problématiques. Plusieurs projets, s'ils poursuivent des objectifs différents, procèdent de manière similaire : ils organisent une partie ou l'intégralité de leur projet autour **d'un temps, plus ou moins long, où ils mettent les jeunes à l'écart de leur environnement quotidien**. Ce moment prend la forme de séjours de vacances (Hip Hop évolution), d'un internat (les Apprentis d'Auteuil), de résidence d'artistes (Woman act now) ou encore de stages de BAFA (Céméa).

Ces actions ont en commun :

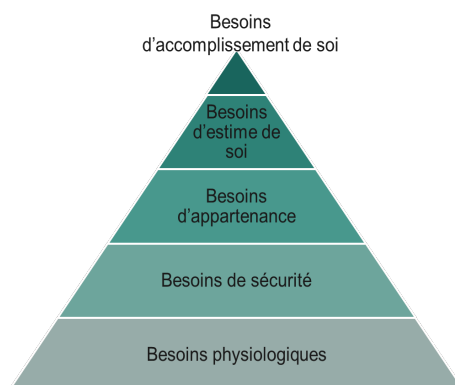
- **la prise en charge de l'intégralité des besoins** des jeunes sur cette période (repas, gîte, hygiène);

- l'organisation d'activités en groupe;
- l'**attention personnalisée** portée à chaque jeune;
- la volonté pour certaines d'entre elles de permettre à ces jeunes bénéficiaires de diffuser leurs apprentissages auprès de leurs pairs une fois qu'ils reviennent dans leur environnement.

Les porteurs de projets prennent ainsi le parti de proposer aux jeunes une **approche globale** permettant de répondre au mieux en même temps à l'ensemble de leurs besoins.

Ainsi, si l'on reprend la pyramide des besoins de Maslow (voir ci-contre), les porteurs de projets les abordent tous de front dans l'organisation de ces séjours. Nous référons référence à ces besoins dans la logique d'intervention des projets (voir page suivante).

Figure 5 : La pyramide de Maslow



Les porteurs de projet pensent néanmoins différemment l'**association des parents** à ces activités, certains souhaitant une participation active, d'autres préférant garantir un moment de prise de recul des jeunes.

Ce type de projet est d'autant plus intéressant à étudier à Mayotte, du fait de l'écart important qu'il peut y avoir entre les conditions de vie, les règles de vie et les normes, lors du séjour (plus ou moins long) et leur environnement quotidien.

Nous proposons de préciser le questionnement de l'évaluation de la façon suivante :

Dans quelle mesure les dispositifs organisant un séjour des jeunes hors de leur environnement quotidien permettent-ils de produire des effets positifs durables sur leur parcours ? Dans quelle mesure ces effets sont-ils favorisés par la mise en cohérence et l'articulation de ces séjours avec l'environnement quotidien des jeunes (familial, amical et matériel) ?

- Par « **séjour** », nous désignons un accueil et un hébergement dans un lieu collectif pendant une à plusieurs semaines et lors duquel diverses activités sont organisées.
- Par « **hors de leur environnement quotidien** », nous signifions hors de la maison familiale dans laquelle ils résident habituellement, mais également hors de leur quartier, village, de leur famille, de leurs amis et de leur « crew » pour les danseurs.
- Par « **effets** », nous signifions l'ensemble des résultats et impacts explicités dans le logigramme précédent : soit l'amélioration des savoir-être, du niveau scolaire, de la définition d'un projet de formation ou professionnel, etc...

Le champ temporel de l'évaluation sera principalement sur le temps de l'utilisation du financement du FEJ soit entre janvier 2017 et décembre 2018. Néanmoins afin d'être cohérents avec le calendrier scolaire nous proposons d'avoir recours aux données de suivi de septembre 2017 lorsqu'elles existent.

Du fait que les deux dispositifs que nous avons sélectionnés existaient avant le financement du FEJ, nous devons aussi, dans une certaine mesure, prendre en compte les données de suivi, lorsqu'elles sont disponibles, pour les jeunes entrés dans ce dispositif avant 2017 et toujours présents dans le dispositif entre 2017 et 2018.

Ce questionnement général appelle les sous-questionnements suivants:

Question 1 : Dans quelle mesure ces dispositifs sont-ils acceptés et reconnus comme pertinents par les familles des jeunes ?

- Comment est pensée l'intégration des parents au dispositif ?
- Les parents acceptent-ils cette mise à distance avec leur enfant ? Soutiennent-ils le projet ?

- Y participent-ils ?

Question 2 : Dans quelle mesure et dans quels cas ces dispositifs génèrent-ils des effets particuliers chez les jeunes bénéficiaires ?

- Les jeunes prennent-ils de nouvelles habitudes d'hygiène et alimentaires grâce aux ressources proposées dans le lieu d'accueil ?
- Les jeunes améliorent-ils leurs savoir-être en communauté ?
- Les jeunes améliorent-ils leur comportement et leurs résultats scolaires grâce au projet ?
- Les jeunes prennent-ils confiance en eux ?

Question 3 : Dans quelle mesure les dynamiques amorcées lors des séjours peuvent-elles être maintenues, voire diffusées après la sortie des jeunes du dispositif ou entre deux séjours ?

- Les adultes encadrants ont-ils une réflexion sur la manière de faire perdurer les effets et adaptent-ils le projet en conséquence ?
- Le retour dans l'environnement familial est-il accepté et bien vécu par les jeunes ?
- Les jeunes maintiennent-ils les habitudes acquises et participent-ils à les diffuser entre deux séjours ?
- Les jeunes maintiennent-ils les habitudes acquises et participent-ils à les diffuser après leur sortie du dispositif ?

Cette problématique a été déclinée en sous-questionnements, critères de succès et indicateurs et descripteurs afin de constituer le référentiel d'évaluation, disponible en annexe.

Inscription de la problématique dans un contexte scientifique

La problématique générale présentée ci-dessus, s'inscrit dans le **champ de la sociologie de l'éducation** en interpellant notamment le rapport entre la cellule familiale des jeunes et le cadre proposé par les porteurs de projet. Nous choisissons de mobiliser la littérature portant sur le lien entre les parents et l'école :

- D'une part, puisque nous estimons que les cadres de soutien scolaire et d'internat des deux projets étudiés se rapprochent de cette configuration
- Et d'autre part, puisque la littérature portant sur le périscolaire est beaucoup plus limitée.

(1) École et familles

Cette problématique est pensée autour du **décalage soit social, soit culturel qu'il peut y avoir entre l'école et les familles**. Elle questionne les articulations à mettre en place et les éléments à prendre en compte afin de garantir la continuité des effets générés dans le cadre des projets dans l'environnement quotidien des jeunes.

En France, les recherches portent principalement sur les familles populaires, et se basent surtout sur la différence de classe sociale plutôt que sur la différence culturelle (ethnique), parce qu'elles s'inscrivent souvent dans le champ de la sociologie et que les populations des banlieues cumulent souvent les deux types de « différence »¹². Ces études mobilisent souvent les différences de **capital culturel** soulignant la difficulté des parents à avoir les ressources pour contribuer à la scolarité de leurs enfants¹³. Cette approche met à jour l'appartenance à différentes **classes sociales** entre les encadrants appartenant aux classes sociales moyennes et les parents des jeunes appartenant aux classes démunies et dominées. On s'intéresse alors au **contrôle social** pouvant être exercé par les encadrants¹⁴.

Ces appartenances distinctes entre les encadrants et les familles impliquent des différences de manières d'être avec les enfants, des manières d'envisager les apprentissages, des manières de communiquer ou encore des manières de réguler les comportements enfantins ou juvéniles. On est donc en présence de **dissonances** et de tensions potentielles

¹² AKKARI A, CHANGKAKOTI N. « Les relations entre parents et enseignants. Bilan des recherches récentes », La revue internationale de l'éducation familiale 2009/1 (n° 25), p. 103-130.

¹³ BOURDIEU P., *La distinction, Critique sociale du jugement*, Minuit, 1979 ou Pierre Bourdieu, « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 30, 1979

¹⁴ LAREAU A., *Home Advantage : Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*, The Falmer Press, 1989. DONZELOT J., *La Police des familles*, Minuit, 1977.

entre des logiques socialisatrices divergentes, voire contradictoires¹⁵. **Ce décalage est d'autant plus renforcé dans le contexte mahorais du fait des différences culturelles, linguistiques, parfois religieuses, ainsi que de niveaux de vie, entre les encadrants et les familles des jeunes.**

Plusieurs de ces décalages sont développés par D. Thin. Il nous semble intéressant de les présenter brièvement puisque ce sont des décalages que nous avons déjà pu identifier dans le cadre de cette étude¹⁶ :

- **l'autorité** : les pratiques des parents des familles populaires agissent davantage par contrainte extérieure immédiate alors que l'école valorise l'autonomie, c'est-à-dire la capacité des enfants à se conduire conformément aux règles. Ce décalage a pour conséquence que lorsque les encadrants font appel à l'autorité des parents, ils peuvent toujours craindre que celle-ci s'exerce selon des modalités très éloignées de la norme scolaire d'autorité.
- **les modes de communication** : fréquemment les enseignants déplorent que les parents n'accomplissent pas auprès de leurs enfants un travail sur le langage, c'est-à-dire ne prennent pas le langage comme objet d'un échange éducatif, par exemple en corrigeant les constructions langagières des enfants. Ce décalage est d'autant plus important à Mayotte du fait de l'utilisation quasi exclusive du shimaoré dans le cercle familial et non du français. Par ailleurs, il règne aussi une tradition culturelle de réserve quant à l'expression de ses sentiments.
- **le rapport au temps** : ces familles sont parfois menées à « avoir à vivre “au jour la journée” », ce qui rend impossibles toute planification et toute anticipation de l'existence¹⁷. Il s'agit donc de temporalités très éloignées des temporalités scolaires et ce décalage se répercute aussi bien sur les relations entre parents et enfants que sur les relations avec l'école ou encore les apprentissages scolaires.
- **le rapport instrumental à l'école** : c'est un rapport guidé par une logique d'efficacité. Le sens de la scolarisation pour les familles populaires réside dans les possibilités sociales qu'elle génère et dont elle porte la promesse, que ce soit en termes de débouchés professionnels ou en termes de savoirs permettant de « se débrouiller » dans la vie quotidienne. Par conséquent, les activités scolaires ne prennent sens que s'ils peuvent les relier aux objectifs sociaux. Toutes les activités qui semblent détourner les enfants des apprentissages dits fondamentaux et ne semblent pas participer à l'amélioration des résultats scolaires sont plus ou moins suspectes à leurs yeux. Cette dimension est très importante à prendre en compte dans le cadre de la réticence de certains parents mahorais à accepter que leurs enfants participent aux stages proposés par Hip-Hop Évolution pendant les vacances scolaires.

(2) Parents et encadrant-e-s

L'attitude des encadrants a aussi fait l'objet de travaux. Ces derniers peuvent aussi être sujets à des préjugés sur les familles de classes sociales défavorisées ou de culture différente et leur assigner notamment d'emblée la place de parents démissionnaires¹⁸. D'autres observateurs notent un double mouvement de la part des enseignants : l'envie d'en savoir plus sur la population avec laquelle ils travaillent et la tentation de tout expliquer par la différence culturelle¹⁹. Il y a alors danger de renforcer la stigmatisation et l'on risque d'aboutir à une vision néocolonialiste d'enseignants missionnaires.

La **relation entre les parents et les encadrants** dans le cadre des projets que nous suivons, comme dans le cadre de l'école est une relation d'interdépendance qui génère des contraintes sur les familles et les encadrants²⁰. Cette interdépendance amène à la nécessité de penser cette collaboration entre ces deux cercles. Afin d'étudier cette

¹⁵ THIN, D. *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Presses Universitaires de Lyon, 1998.

¹⁶ THIN, D.. *Pour une analyse des relations entre familles populaires et école en termes de confrontation entre logiques socialisatrices*. Cet article est la version française de “ Para uma análise das relações entre famílias popu.. 2006.

¹⁷ Pierre Bourdieu, évoquant la condition des sous-prolétaires algériens dans les années 50-60, soulignait les effets structurants du travail et la désorganisation que peut produire l'absence d'emploi régulier. Pierre Bourdieu, *Algérie 60, structures économiques et structures temporelles*, Minuit, 1977, p. 87.

¹⁸ DE SOUSA, M. (2005). *L'implication des parents à l'école primaire : confrontation des expériences vécues et des conceptions : 12 points de vue d'étudiants en sciences de l'éducation, Licence Mention Enseignement*. Mémoire de licence en Sciences de l'Éducation, Université de Genève.

¹⁹ PERROTON, J. (2000). Les ambiguïtés de l'ethnisation des relations scolaires. L'exemple des relations école-familles à travers la mise en place d'un dispositif. *Ville-Ecole-Intégration*, enjeux, 121, 130-147.

²⁰ ELIAS N., *La Société des individus*, Fayard, 1991 ; Norbert Elias, *Qu'est-ce que la sociologie ?*, Edition de l'Aube, 1991.

relation nous envisageons de tester la pertinence de la mobilisation de la typologie de participation de la famille développés par J Epstein²¹.

Encadré 1 : Typologie de participation de la famille de J.Epstein

- Parenting : Aider les familles à garantir de bonnes conditions à leur enfant pour étudier
- Communicating : Établir des échanges réguliers entre la famille et l'équipe éducative sur les progrès de leur enfant
- Volunteering : Solliciter l'aide de la famille pour la mise en place du projet
- Learning at home : Aider la famille à être un soutien de leur enfant dans la réussite de leurs études
- Decision-making : Faire participer les familles aux décisions du projet
- Collaborating with Community : Fournir des informations sur l'existence d'autres ressources/structures pouvant être utiles au parcours de leurs enfants

Nous pouvons voir dans le cadre de cette étude si ces cadres sont intéressants pour caractériser les associations envisagées par les encadrants et les familles des jeunes.

(3) L'internat

Dans la problématique de l'association des parents et de l'espace scolaire, **l'internat relève des problématiques particulières** du fait de l'isolement du cercle familial qu'il engendre²². Si dans son histoire, l'internat a d'abord été pensé comme lieu d'isolement de la famille, il est maintenant, même dans le cadre de la protection de l'enfance, pensé comme un accompagnement des familles dans leurs responsabilités éducatives²³. **On est ainsi passé d'une logique de substitution parentale à la suppléance**. Cela permet d'éviter les conflits de loyauté entre l'internat et les familles. Ainsi :

*Ce soutien doit leur faire éprouver qu'ils restent les parents de l'enfant même s'ils n'ont plus la responsabilité des soins quotidiens.*²⁴

Au moment de l'admission, cela se traduit par la co-construction du projet personnalisé de l'enfant, établi entre l'établissement et les familles. Celui-ci constitue un lien qui est une composante essentielle de l'alliance de travail définie comme une relation basée sur « l'agrément quant aux objectifs de la prise en charge, aux tâches et moyens pour atteindre ces objectifs »²⁵.

(4) Enseignements pour la présente étude

Ainsi, ce tour d'horizon théorique autour de notre problématique d'étude nous amène à orienter notre attention sur plusieurs points :

- **ne pas adopter de vision normative** considérant comme anormales les pratiques ou manières de faire des parents des jeunes accompagnés, mais observer ces différences et à défaut de les expliquer, **étudier les décalages et l'adaptation qu'elles requièrent pour les jeunes** ;
- s'intéresser aussi à la **posture et aux représentations des encadrants** sur le rôle des parents et leurs pratiques éducatives ;
- **caractériser les différentes relations de collaboration et de co-éducation** mises en place par les dispositifs et tenter d'en comprendre les déterminants de la part des familles, mais aussi des encadrants ;

²¹ EPSTEIN J., éd., *School, family, and community partnerships: your handbook for action*, 3rd ed, Thousand Oaks, Calif: Corwin Press, 2009.

²² DE ORTIZ N., *L'admission en internat : une chance pour l'alliance entre parents et professionnels*, Devenir 2015/4 (Vol. 27), p. 243-268

²³ Loi n°2007-293 du 5 mars 2007 réformant la Protection de l'Enfance

²⁴ DAVID M., et al. : *Enfant, parents, famille d'accueil. Un dispositif de soins : l'accueil familial permanent*. Eres, Ramonville-Saint-Agne, 2008.

²⁵ GUEDENEY N., ATTALE C. : *Demande d'aide et alliance : apport de la théorie de l'attachement*, in *L'attachement : approche clinique*, Masson, Issy-les-Moulineaux, 2010 ; pp. 167-177.

- étudier l'impact de ces trois variables sur l'investissement des jeunes et leurs attitudes ainsi que les effets générés par leur participation aux dispositifs.

3.2 Hypothèses

En nous appuyant sur cette littérature nous avons aussi formulé des hypothèses de recherche auxquelles nous souhaitons apporter des réponses dans notre analyse finale.

Sur la question 1 - Hypothèse 1 : Les dissonances existantes entre les encadrants et les familles influent sur l'adhésion de ces dernières au projet

- Quelles sont les dissonances existantes entre les familles et les encadrants ?
- Est-ce que ces dissonances influent sur l'adhésion des familles au projet ?

Sur la question 1 - Hypothèse 2 : Les modes d'association des familles proposés influent sur l'adhésion de ces dernières au projet

Cela nécessite d'interroger les partis pris du projet sur le rôle de la famille et pose la question de savoir quelle est la meilleure manière de les associer pour favoriser leur adhésion. Nous proposons ici de positionner les deux projets par rapport aux 6 types de participation de la famille de J.Epstein (Voir ci-dessus).

Sur la question 2 et 3 - Hypothèse 3 : L'adhésion des parents aux projets influe sur l'adhésion des jeunes au projet

- Est-ce que les profils des familles influent sur l'adhésion des jeunes au projet ? expliquent des phénomènes de décrochage ?
- Quels sont les effets générés par l'association de la famille ? (en tenant compte des différents types d'association)

3.3 Méthodes

Deux niveaux de collecte de données

Afin de répondre à la problématique identifiée et de renseigner le référentiel d'évaluation, nous avons déployé une collecte de données à deux niveaux :

- Une collecte en continu des **données de suivi** du projet opérée par le porteur de projet qui les transmet à l'équipe d'évaluation pour analyse à intervalles réguliers.
- Une collecte de **données primaires** plus ponctuelle lors des missions sur site réalisées par l'équipe d'évaluation :
 - ✓ Un premier temps en octobre 2017,
 - ✓ Un deuxième temps en février 2018.

Le renseignement du système de suivi nous permet principalement d'être en capacité de rendre compte des réalisations, du profil des participants et de leur assiduité ainsi que des changements observés tandis que les temps de collecte de données sur site permettent de répondre aux questions de nature explicative. Par exemple : dans quelle mesure les changements observés sont-ils imputables au dispositif et non à d'autres facteurs ? Pourquoi les jeunes répondent-ils plus ou moins bien à certaines activités proposées ?

La collecte et l'analyse des données de suivi

La collecte des données de suivi est effectuée directement par les porteurs de projets. Néanmoins, l'équipe d'évaluation leur a proposé un appui dans la structuration de ces dispositifs de suivi et leur analyse.

Nous avons ensuite pris en charge l'**analyse de ces données**, notamment en :

- **croisant les différentes informations apparaissant dans les tableaux.** À titre d'exemple, pour le projet Vagabond Lab, nous pouvons mesurer l'évolution de l'écart entre le niveau scolaire de l'élève et celui identifié lors du test de niveau au fur et à mesure des séjours, ce qui constitue un indice d'une progression scolaire des jeunes.
- **identifiant des typologies de jeunes** pour lesquels le dispositif fonctionne le mieux ou le moins bien et tenter de trouver des facteurs explicatifs.

Nous nous sommes appuyés sur ces données de suivi pour préparer les temps de collecte sur site. Ces temps de collecte ont été conçus pour approfondir, expliquer et nous permettre de mieux interpréter ces données de suivi.

Les données de suivi disponibles pour les 2 projets :

Vagabond Lab	Internat d'excellence
<ul style="list-style-type: none"> • Participation des jeunes aux différents séjours • Caractéristiques des jeunes participants : date de naissance, village, classe. • Notes obtenues par les jeunes au test de niveau scolaire qu'ils passent en début et fin de chacun des séjours. Ce test a été élaboré par une salariée de l'association spécialisée en science de l'éducation. Il permet d'estimer le niveau scolaire des jeunes selon les standards de la métropole. • Niveau scolaire des jeunes estimé grâce au test de niveau qu'ils passent en début et fin de séjour. Nous pouvons ainsi observer l'amélioration de ce niveau entre les stages • Appréciations sur les savoir-être (hygiène, ponctualité, investissement dans le collectif, soutien scolaire, rapport au monde), par les organisateurs des séjours. Ces appréciations sont renseignées depuis 2017 pour chaque stage sous la forme de notation. • Pour la moitié des jeunes : Moyenne générale (en comparaison de la moyenne de la classe), appréciation générale (recochée en félicitation/encouragement/avertissement), absences et retards issus des bulletins scolaires par trimestre • Motifs d'absences ou d'arrêt du dispositif • Participation des parents à la « journée des parents » organisée à chaque séjour • Participation des jeunes et des parents aux sorties éducatives et culturelles organisées depuis janvier 2018 et précision de l'objet de ces sorties. 	<ul style="list-style-type: none"> • Date d'entrée à l'internat et motivations à intégrer l'internat • Lorsque pertinent, date de sortie de l'internat et motif de sortie • Caractéristiques des jeunes filles : date de naissance, village, classe, situation administrative, profession des parents, conditions de vie, niveau scolaire, etc. • Moyenne générale (en comparaison de la moyenne de la classe), appréciation générale (recochée en félicitation/encouragement/avertissement), absences et retards issus des bulletins scolaires par trimestre • Participation des parents à chaque réunion organisée et précision du motif de ces réunions. • Participation des parents à chaque réunion organisée. • Nombre d'heures passées à l'internat par mois par chaque parent pour aider à la réalisation des tâches quotidiennes.

Pour le projet de l'Internat, nous avons également effectué une **analyse documentaire** qui consistait à :

- Sur la base des projets personnalisés des jeunes (PPJ), à effectuer une typologie puis une analyse des objectifs de progression fixés avec les jeunes.
- Sur la base des dossiers de candidatures, à analyser les motivations des jeunes et de leurs parents à une inscription en internat.

La collecte et l'analyse des données primaires collectées par l'équipe d'évaluation

L'équipe d'évaluation a complété cette analyse quantitative via les données de suivi par une **analyse qualitative et explicative** développée notamment grâce au déploiement de plusieurs outils de collecte de données adaptés aux différents publics.

(1) Des entretiens individuels auprès des adultes encadrants et porteurs de projets

En dehors des porteurs de projet pouvant également être considérés comme des adultes encadrants, des **entretiens individuels** d'environ 1 heure ont été réalisés avec les encadrant-e-s clés de chaque projet (animateurs, éducateurs, professeurs, etc.).

Ces entretiens individuels ont permis de les solliciter sur :

- Les changements observés sur les jeunes depuis le début de leur participation notamment en fonction du moment d'entrée dans le dispositif et du profil des jeunes
- Leur parti pris sur l'intégration des parents au projet (pourquoi serait-ce nécessaire ?) ;
- La participation et l'adhésion des parents au projet ;
- Leur manière de préparer le retour des jeunes dans leur quotidien ;
- Leur perception sur la continuité et la diffusion des apprentissages et habitudes acquises par les jeunes.

(2) Des mini entretiens avec les parents conduits par ou avec un des adultes encadrants du projet.

Nous nous sommes entretenus avec une petite dizaine de parents des jeunes filles de l'internat lors des temps de préparation des repas. La traduction a été assurée par la maîtresse de maison qui a un lien de proximité important avec ces derniers ou par des parents qui maîtrisent suffisamment le français.

Une collecte auprès des parents des jeunes du Vagabond Lab a aussi été réalisée en interne par le porteur de projet. Nous lui avons proposé un protocole de collecte et notamment un guide d'entretien à destination des parents pour l'outiller dans cette démarche.

Ces mini-entretiens devaient permettre de les solliciter sur :

- Leur avis sur le projet (qu'est-ce qu'ils apprécient ou au contraire les dérange ?) ;
- Leur avis sur l'évolution du comportement de leur enfant ;
- Les raisons expliquant leur participation au projet et celles qui les freinent.

À ce jour, ces données ont été collectées par le porteur, mais ne sont pas exploitables (enregistrements audio en shimaoré non retranscrits).

(3) Des entretiens de groupe avec les jeunes bénéficiaires.

Nous avons conduit une série de petits entretiens de groupe avec l'ensemble des bénéficiaires participants au dispositif disponibles au moment de l'observation (voir encadré ci-dessous).

Nous avons choisi d'avoir recours à la vidéo lors de la conduite de ces entretiens de groupe. Cet outil a été élaboré en cohérence avec notre première approche du terrain.

Encadré 2 : Justification du choix de la vidéo pour les entretiens de groupe avec les jeunes bénéficiaires

L'un des objectifs du premier temps à Mayotte en octobre 2017, était de mieux connaître les jeunes bénéficiaires afin de concevoir des outils de collecte adaptés.

Suite à des temps d'observation auprès des jeunes, nous avons noté qu'il fallait prendre en compte :

- Les différents degrés de maîtrise du français (oral et surtout écrit), et notamment le fait qu'en groupe ils aient tendance à interagir en shimaoré,
- Le peu d'enclin des jeunes, en général, à exprimer leur ressenti, à donner leur avis surtout critique,
- La réserve qu'ils ont à évoquer leurs conditions de vies et les relations avec leur famille.

Néanmoins, nous avons été heureusement surprises par leur ouverture vis-à-vis de nous et leur curiosité à propos de notre travail.

Nous avons proposé de conduire de petits entretiens de groupes sous la forme de triades (3 participants) constitués en fonction des affinités et organisés dans des lieux qui leur sont familiers (bibliothèque pour l'internat/et une table extérieure pour le Vagabond Lab) afin d'apporter un climat de confiance propre à favoriser leur expression.

Leur participation à cette collecte de données est indispensable afin de les solliciter sur :

- Les différences entre les conditions du séjour et celles qui constituent leur quotidien, principalement au niveau des règles à suivre;
- Les changements qu'eux-mêmes ont observés depuis leur participation;
- Les habitudes prises pendant le séjour qu'ils continuent à appliquer chez eux;
- L'avis qu'ont leurs parents sur leur participation et leur évolution;
- Le partage ou non de cette expérience avec leurs pairs (amis, frères et sœurs) lorsqu'ils rentrent chez eux.

Pour les engager dans la démarche, nous avons proposé d'intégrer une séquence vidéo à l'entretien lors de laquelle les jeunes présentent leur expérience à l'internat, les changements qu'ils perçoivent sur eux-mêmes et chez les autres membres de la triade.

Ces modalités de collecte comportent plusieurs avantages :

- Elle favorise leur motivation pour répondre aux questions, car la vocation de l'exercice est davantage identifiée que s'il s'agissait uniquement d'une adulte inconnue venant leur poser des questions sans qu'ils en comprennent l'intérêt.
- Elle permet de faciliter leur expression et les regards croisés sur les changements qu'ils observent chez eux et les autres.

Ainsi, la vidéo apparaît ici comme un réel outil de collecte et non seulement comme un seul moyen de restitution.

(4) Des entretiens individuels avec des anciens bénéficiaires des séjours

5 anciennes internes ont été conviées à l'internat²⁶ pour nous rencontrer et un entretien était prévu avec un jeune n'ayant plus l'autorisation parentale de participer au Vagabond Lab,²⁷ mais n'a pas pu avoir lieu du fait du mouvement social naissant au moment de la collecte. Ces entretiens ont les mêmes objectifs que ceux auprès des jeunes participants, mais ont été adaptés pour insister sur la question de la pérennité des effets.

(5) Des temps d'observation des différentes activités

Nous avons réalisé des séries d'observations notamment des temps d'aide aux devoirs et des temps partagés (repas/autres activités). Ces observations se sont appuyées sur une grille d'observation et ont porté principalement sur les savoir-être.

²⁶ L'effectif de l'internat a été renouvelé de moitié pour l'année 2017/2018, ainsi environ 14 jeunes filles étaient internes en 2016/2017 et plus cette année.

²⁷ Contrairement à l'internat où la fin d'un cycle d'études implique la sortie du dispositif, les jeunes inscrits dans le projet VL ont vocation à continuer à y participer jusqu'à sa fin. D'après le suivi réalisé, sur les 7 jeunes ayant abandonné le projet, 4 ont arrêté pour cause de déménagement.

IV. RESULTATS ET ENSEIGNEMENTS

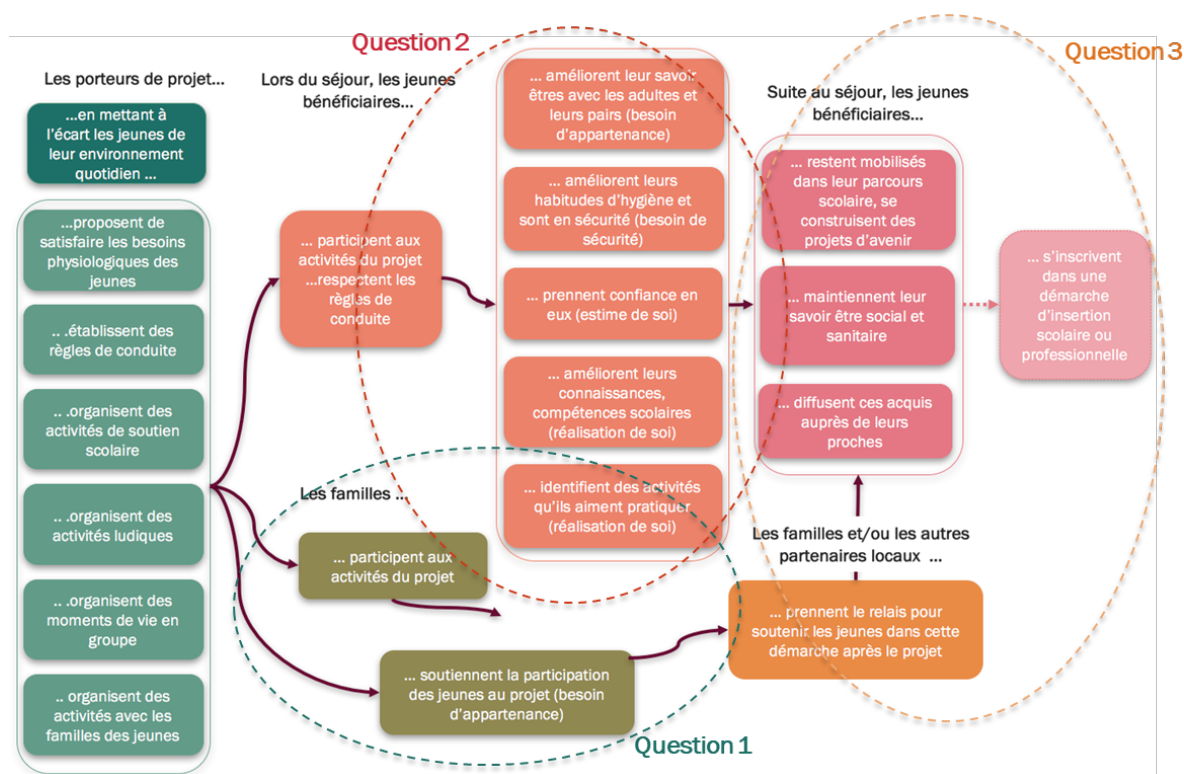
4.1 Analyse croisée et réponse aux questions d'évaluation

Les éléments collectés lors du déploiement des différents outils de collecte de données ont été analysés de manière croisée afin de répondre aux trois questionnements de cette évaluation à savoir :

- Question 1 : Dans quelle mesure ces dispositifs sont-ils acceptés et reconnus comme pertinents par les familles ?
- Question 2 : Dans quelle mesure et dans quels cas ces dispositifs génèrent-ils des effets particuliers chez les jeunes bénéficiaires ?
- Question 3 : Dans quelle mesure les dynamiques amorcées lors des séjours peuvent-elles être maintenues, voire diffusées après la sortie des jeunes du dispositif ou entre deux séjours ?

Le schéma ci-dessous présente la correspondance entre la logique d'intervention commune aux deux programmes et les questions d'évaluation.

Figure 6 : Correspondance entre la logique d'intervention commune aux deux projets et les questionnements évaluatifs



Réponse à la question 1 : Dans quelle mesure ces dispositifs sont-ils acceptés et reconnus comme pertinents par les familles ?

La réponse à cette question d'évaluation est structurée autour de 3 points d'attention :

- La manière dont les porteurs de projet ont conçu l'association des parents au projet ;
- L'acceptation des parents du projet et de la mise à distance de leur enfant ;
- La participation effective des parents aux activités proposées.

La conceptualisation et l'organisation de l'association des parents aux projets

Les deux projets organisent la mise à distance temporaire des enfants et de leurs parents pour une semaine par vacances scolaires pour le Vagabond Lab et pour tous les jours de l'année scolaire pour l'internat. Bien que l'association des parents soit une préoccupation présente dans la plupart des projets auprès des jeunes, elle est d'autant plus pensée en amont par les porteurs dans ce type de projets.

Les porteurs des deux projets ont des visions distinctes de l'association des parents et ne poursuivent pas les mêmes objectifs.

L'internat Espérance a pour préoccupation d'associer les parents à la vie de l'internat et de s'inscrire dans la **continuité de leur autorité**. Les animateurs souhaitent établir une **coéducation** et cherchent à maintenir autant que possible l'autorité parentale. Cette posture consiste à reconnaître les parents comme premiers éducateurs de l'enfant et à mettre en place des dispositifs pour rendre la démarche éducative du projet accessible aux parents en valorisant leur place et les associant autant que possible²⁸. Ce mode d'association des parents à l'internat s'inscrit dans **l'évolution générale des internats** qui sont passés de la substitution parentale à la suppléance visant à maintenir le rôle des parents bien qu'ils n'aient plus la responsabilité des soins quotidiens²⁹. Une encadrante résume :

Nous on est vraiment basé sur cet accueil, on les intègre vraiment (les parents) à l'équipe éducative. (...)

On ne peut bien éduquer les enfants qu'avec les parents, sinon, c'est peine perdue.

L'association et l'adhésion des parents à la vie de l'internat sont perçues par les éducateurs comme des **jalons essentiels** permettant de renforcer les effets du projet sur les jeunes filles, mais aussi de garantir par la suite une **continuité des effets entre les séjours et à la sortie des jeunes filles**. D'une part, les parents sont systématiquement informés dès qu'une situation problématique est identifiée chez une jeune fille et invités collectivement à déterminer la ligne de conduite à faire respecter suite à des incidents constatés et d'autre part, les parents peuvent aussi faire appel aux encadrants de l'internat pour aborder des sujets avec leur enfant et renforcer leur discours.

Cette coéducation est organisée dès l'entrée des jeunes filles à l'internat avec la définition et la **signature par les parents, éducateurs, et élèves d'un contrat personnalisé** définissant les objectifs de l'entrée à l'internat et les principaux champs d'amélioration comportementaux et scolaires des jeunes filles. Elle est ensuite prolongée par une incitation **pour les parents de contribuer à la vie de l'internat** par la participation à la préparation des repas (principalement pour les mères) ou en effectuant des tâches de jardinage ou de réparation (principalement pour les pères). Cette participation est comprise comme un « **contre don** » au regard du coût très réduit de l'internat à la charge des familles. L'organisation de fêtes à l'internat se fait également en association avec les familles.

De manière plus marginale, les encadrants de l'internat conduisent aussi des actions informelles afin de favoriser **l'aide à la parentalité** en incitant les parents à s'intéresser et passer des moments avec leurs enfants.

On apprend aux parents à partager des moments avec leurs enfants autour des goûters par exemple, à témoigner d'un intérêt pour la vie de l'enfant, sa scolarité.

La conception de l'association des parents au sein des **Vagabonds Labs** a évolué et a été structurée au cours de l'expérimentation. Les animateurs formulent un constat global de désinvestissement des parents dans le parcours scolaire des enfants ainsi qu'un rejet de la pratique de la danse hip-hop dans une société très religieuse l'assimilant, pour reprendre les dires d'un jeune participant, à de la « **délinquance** ».

²⁸ ASDIH, Carole. « Coéducation, compétences parentales et professionnelles », *Administration & Éducation*, vol. 153, no. 1, 2017, pp. 31-36.

²⁹ DAVID M., et al. : *Enfant, parents, famille d'accueil. Un dispositif de soins : l'accueil familial permanent*. Eres, Ramonville-Saint-Agne, 2008.

Dans le cadre de ce projet qui ne mobilise les jeunes que ponctuellement, l'association des parents a pour objectif principal de :

- Légitimer à leurs yeux la pratique de la danse et donc de favoriser la participation des jeunes au projet ;
- Garantir une continuité du suivi scolaire des jeunes entre les séjours.

L'étude de l'évolution des contenus des projets pédagogiques des stages entre 2016 et 2018 témoigne d'une **formalisation progressive de l'association des parents au dispositif**.

Au début du projet, une après-midi du séjour leur est consacrée « *pour qu'ils viennent voir ce que fait leur enfant* », l'enjeu dans un premier temps est donc **surtout la légitimation de la démarche** du Vagabond Lab ainsi que la valorisation des jeunes auprès de leurs parents :

Pour qu'ils voient ce que les jeunes veulent dans leur vie. Ils dansent trop, mais c'est leur passion. Qu'ils essayent de comprendre leurs jeunes, ce qu'ils veulent.

Le porteur de projet a ensuite **formalisé l'association des parents dans les objectifs pédagogiques** des séjours en poursuivant comme objectifs de **connaître les parents et leurs problématiques** et de mettre en place un suivi de jeune en coopération avec les parents via une journée des parents et une rencontre individuelle par session et co-construction du bilan. À la fin de l'expérimentation, les porteurs de projet affirment leur volonté d'agir comme **aide à la parentalité** en « *accompagnant les parents dans leur rôle éducatif, leurs liens avec l'école et les autres acteurs agissant autour de l'enfant* »³⁰. Cet accompagnement à la parentalité s'est concrétisé lors du dernier Vagabond Lab de décembre 2018 par une projection de la vidéo des CEMEA « **être parents aujourd'hui à Mayotte** » qui a permis d'amorcer un dialogue entre les jeunes et leurs parents sur des sujets jusqu'alors tabou³¹.

Cette évolution de posture, et le manque de formalisation et de lignes directrices communes au début du projet sur la place des parents et la place des animateurs dans l'accompagnement des jeunes a été source de difficultés pour certains animateurs. Ces difficultés ont surtout été rencontrées dans le cadre de **l'accompagnement proposé par les animateurs en dehors des stages**. Certains membres de l'association, au-delà des Vagabond Lab, **accompagnent fortement et personnellement certains jeunes** en difficulté notamment en les accueillant à leur domicile et en rencontrant leurs professeurs avec des risques de substitution de la famille notamment dans le cadre du suivi scolaire :

*Un jour j'ai compris qu'ils disaient aux parents [en shimaoré] de nous appeler s'il y avait un problème avec leur enfant. Ce n'est pas ça du tout.
On est vu comme baguette magique [par l'établissement scolaire], il n'y a pas vraiment d'articulation. Ils ne sont pas clairs sur notre rôle et nous prennent pour les parents. L'enjeu est de se positionner avec la famille. [un-e encadrant-e]*

Pour présenter de manière synthétique les différents types d'association des parents dans les deux projets, nous les comparons ci-dessous selon la typologie développée par J.Epstein (voir plus haut).

³⁰ Projet pédagogique Vagabonds Lab mars 2018

³¹ <https://vimeo.com/167006393> . À noter que les CEMEA sont aussi lauréats de l'appel à projet APDOM5, néanmoins la rencontre entre les deux projets n'a pas été organisée dans le cadre d'APDOM 5.

	Le Vagabond Lab	L'internat l'Espérance
<i>Parenting : Aider les familles à garantir de bonnes conditions à leur enfant pour étudier</i>	X L'équipe éducative apporte notamment des conseils propices à permettre un meilleur cadre de travail à domicile pour les jeunes et invitent les parents à des sorties organisées dans les bibliothèques du territoire pour qu'ils identifient également cette ressource.	XXX Le premier motif d'intégration à l'internat précisé par les parents dans le contrat personnalisé est d'assurer des bonnes conditions matérielles pour étudier. Pour autant, le projet n'intervient pas dans l'environnement direct des jeunes.
<i>Communicating : Établir des échanges réguliers entre la famille et l'équipe éducative sur les progrès de leur enfant</i>	XX La journée des parents permet aux parents d'avoir une visibilité sur les progrès de leur enfant.	X La participation active des parents à la vie de l'internat leur permet d'avoir des échanges informels avec l'équipe éducative, mais cette communication n'est pas pensée en tant que telle.
<i>Volunteering : Solliciter l'aide de la famille dans la mise en place du projet</i>	Hormis une contribution financière d'abord symbolique, aucune aide n'est demandée à la famille.	XXX Les familles sont fortement incitées à participer à la vie de l'internat.
<i>Learning at home : Aider la famille à être un soutien de leur enfant dans la réussite de leurs études</i>	XX L'équipe éducative appuie notamment les parents dans leur compréhension du bulletin scolaire de leur enfant. Plus largement, elle souhaite valoriser l'enfant auprès de ses parents à travers sa pratique de la danse.	X L'équipe éducative invite, lors des temps informels, les parents à davantage s'intéresser aux parcours scolaires de leur enfant.
<i>Decision-making: Faire participer les familles aux décisions du projet</i>	Les parents ne participent pas à la définition du projet.	XX Les parents sont invités à déterminer les règles de conduite à faire respecter à l'internat notamment suite à des incidents constatés par l'équipe éducative.
<i>Collaborating with Community : Fournir des informations sur l'existence d'autres ressources/structures pouvant être utiles au parcours de leurs enfants</i>	X L'équipe essaie notamment de faire la passerelle entre les parents et les établissements scolaires. Toutefois, on observe qu'elle peut aussi avoir tendance à se substituer au rôle parental et à directement orienter le jeune (pour son orientation professionnelle future, vers d'autres partenaires, etc.).	Sauf dans des cas isolés, aucun lien ne semble être fait avec d'autres ressources/structures. Par ailleurs, l'équipe éducative peut également conseiller la famille sur des ressources/structures pouvant directement être utiles aux parents notamment dans le cadre de leurs démarches administratives.

L'acceptation du projet et de la répartition des rôles par les parents

Dans le cadre de l'organisation de séjours, les jeunes sont temporairement immergés dans un environnement différent de leur foyer, régit par des règles de **conduites et des conditions matérielles différentes pouvant par la suite être source de décalage** pour les jeunes. Les familles sont donc susceptibles d'être rétives à certaines règles ou visions portées par les animateurs des projets et d'entrer en opposition avec ceux-ci ou de retirer leur enfant du dispositif.

Les deux projets sont ici dans des postures vis-à-vis des parents extrêmement distinctes relevant d'une **adhésion des parents au projet de l'internat, mais d'une attitude plus réfractaire, notamment de prime abord, au projet du Vagabond Lab**. Nous expliquons ces différences par :

- Leur degré de dissonance avec la culture mahoraise et ses traditions ;
- L'investissement préalable des parents dans la scolarité de leurs enfants.

La dissonance entre les familles et les équipes pédagogiques a été étudiée par Daniel Thin dans son étude sur les relations entre familles populaires et l'école³²(voir encadré ci-dessous).

Encadré 3 : les dissonances entre logiques socialisatrices divergentes identifiées par D. Thin

Les dissonances et tensions potentielles identifiées par D. Thin :

- **l'autorité** : les pratiques des parents des familles populaires agissent davantage par contrainte extérieure immédiate alors que l'école valorise l'autonomie, c'est-à-dire la capacité des enfants à se conduire conformément aux règles. Ce décalage a pour conséquence que lorsque les encadrants font appel à l'autorité des parents, ils peuvent toujours craindre que celle-ci s'exerce selon des modalités très éloignées de la norme scolaire d'autorité.
- **les modes de communication** : fréquemment les enseignants déplorent que les parents n'accomplissent pas auprès de leurs enfants un travail sur le langage, c'est-à-dire ne prennent pas le langage comme objet d'un échange éducatif, par exemple en corrigeant les constructions langagières des enfants.
- **le rapport au temps** : ces familles sont parfois menées à « avoir à vivre “au jour la journée” », ce qui rend impossible toute planification et toute anticipation de l'existence. Il s'agit donc de temporalités très éloignées des temporalités scolaires et ce décalage se répercute aussi bien sur les relations entre parents et enfants que sur les relations avec l'école ou encore les apprentissages scolaires.
- **le rapport instrumental à l'école** : c'est un rapport guidé par logique d'efficacité. Le sens de la scolarisation pour les familles populaires réside dans les possibilités sociales qu'elle génère et dont elle porte la promesse, que ce soit en termes de débouchés professionnels ou en termes de savoirs permettant de « se débrouiller » dans la vie quotidienne. Par conséquent, les activités scolaires ne prennent sens que s'ils peuvent les relier aux objectifs sociaux. Toutes les activités qui semblent détourner les enfants des apprentissages dits fondamentaux et ne semblent pas participer à l'amélioration des résultats scolaires sont plus ou moins suspectes à leurs yeux.

Ces catégories de dissonances sont apparues appropriées au contexte mahorais et nous les mobilisons dans cette analyse. En effet, les travaux de Sophie Blanchy³³ soulignent des traits culturels mahorais sources de dissonance avec les projets que nous étudions (voir encadré ci-dessous). Elle relève un rapport disciplinaire à l'école lié notamment à la fréquentation de l'école coranique, un rapport au temps non habitué à « l'emploi du temps » ainsi qu'une culture de non-verbalisation de soi :

«...un ordre hiérarchique assigne à chacun sa place et détermine ainsi l'accès aux rôles ou engagements situationnels que la culture codifie dans des scripts appropriés. La vie familiale favorise cet équilibre aux dépens d'une expression personnelle qui est encouragée dans d'autres cultures. La socialisation se donne pour but de faire acquérir une compétence quant à ces scripts en corrélation, plutôt que d'apprendre à se mettre en avant, à verbaliser, et à partager son expérience ». (S. BLANCHY la vie quotidienne à Mayotte, 1988, p. 188)

L'adhésion des parents au projet de l'internat se construit dans le temps. Nombreux parents ont de prime abord des réticences à se séparer de leur fille, mais la plupart surmontent celles-ci suite à la visite de l'internat ainsi que

³² THIN, D.. *Pour une analyse des relations entre familles populaires et école en termes de confrontation entre logiques socialisatrices*. 2006

³³ BLANCHY S.. *La vie quotidienne à Mayotte (Comores) : essai d'anthropologie compréhensive.*, Anthropologie sociale et ethnologie. Université de la Réunion, 1988,

face à la discipline des encadrants. À notre connaissance uniquement 3 jeunes filles ont été retirées de l'internat par leur parent suite à une non-adhésion de ceux-ci au projet de l'internat.

Nous avons observé une **satisfaction générale des parents rencontrés** lors de nos temps de collecte de données.

L'entrée à l'internat est souvent à **l'initiative conjointe des jeunes filles et des parents**. Les parents y voient principalement un **espace protecteur et garantissant de bonnes conditions matérielles** pour la conduite de leurs études.

*[Le placement de leur fille à l'internat] C'est un grand soulagement pour certains. Il y a des difficultés pour nourrir les enfants, [les jeunes filles] sont logée chez des sœurs, des oncles
Les mamans qui viennent sont apaisées quand leurs filles sont à l'internat. La réalité de Mayotte, ce sont les agressions sur ces filles et parfois dans les familles.*

Néanmoins, les parents des jeunes filles de l'internat **constituent une population particulière**, puisque d'autres parents ont refusé l'entrée de leur fille à l'internat : un professeur a précisé qu'aucune des trois propositions d'internat dont il avait pris l'initiative n'avait été acceptée par les parents (étaient évoquées des raisons religieuses ou des craintes d'un certain laxisme de l'internat ou d'être considéré comme maltraitant).

Les parents des jeunes filles ont donc déjà des caractéristiques particulières à plusieurs égards :

- Ils accordent une place importante à la réussite professionnelle de leur fille ;
- Ils acceptent volontairement une mise à distance.

Par ailleurs, l'analyse du projet de l'internat au prisme des dissonances témoigne de décalages potentiels avec les logiques du foyer, mais aussi un souci, de la part des animateurs de l'internat, de réduire tant que possible des dissonances qui pourraient être source de non-adhésion des parents ou de décalage trop important pour les jeunes filles à leur sortie (ces derniers sont étudiés dans la réponse à la question 3).

Les dissonances et tensions potentielles appliquées à l'internat :

- **l'autorité :**

Les principales craintes des parents concernent l'encadrement des jeunes filles en particulier sur les sorties et sur le contact potentiel avec des garçons dans l'enceinte de l'établissement. Les parents des jeunes de l'internat ont ainsi tendance à **inciter l'équipe éducative à être particulièrement stricte** sur l'application des règles. Bien que **l'internat favorise davantage une approche autonome de l'autorité** souhaitant amener les jeunes filles à comprendre les règles et les appliquer, les animatrices restent néanmoins très strictes sur les libertés des jeunes filles ainsi que la discipline au sein de l'internat. Comme précisé précédemment, elles peuvent aussi intervenir parfois comme **médiatrices entre le parent et l'enfant** afin de faire passer un message d'une autre manière.

- **les modes de communication :**

Les animatrices de l'internat **accompagnent les jeunes filles afin de les aider à prendre confiance en elles et à prendre la parole** dans le cadre scolaire, mais aussi privé. Cet aspect distingue la vie de l'internat de la vie dans leur foyer puisque traditionnellement, selon l'ensemble de nos interlocuteurs, la culture mahoraise ne favorise pas l'expression des jeunes, notamment de leurs sentiments, auprès de leurs proches et leurs parents. Les animatrices de l'internat tentent de combler partiellement cet écart en développement lors des visites des parents les moments de dialogues avec leur fille.

- **le rapport au temps :**

Les personnels de l'internat adoptent une **posture stricte vis-à-vis du respect de l'emploi du temps** qui est difficile à suivre pour les nouvelles jeunes filles de l'internat. Les règles sont répétées quotidiennement et chaque horaire est employé à une activité spécifique commune à toutes. Bien que cette rigueur soit différente de l'emploi de leur temps dans leur famille, les jeunes filles **s'adaptent au cours du premier mois et cette dissonance n'est pas source de tension avec leur mode de vie chez elles**.

- **le rapport instrumental à l'école :**

L'internat ne comporte pas de très fortes dissonances avec le rapport instrumental des familles à l'école. Les jeunes filles **sont soutenues dans les matières fondamentales et notamment sur les compétences de base** pour les plus jeunes. L'internat organise néanmoins des activités de loisir (broderie, couture, cuisine ludique, informatique, lecture, sport). Néanmoins, celles-ci sont pensées en amont afin que les jeunes filles puissent se les approprier et les reproduire chez elles et afin qu'elles n'entrent pas en dissonance trop forte avec leurs traditions familiales.

Pour le Vagabond Lab il semblerait selon les animateurs que les parents aient des profils manifestant en majorité :

- **Un désengagement ou un désarroi** face au parcours scolaire de leur enfant ;
- Une **réticence forte à la pratique du Hip-Hop** et donc une partie du projet proposé.

Une étude des différents points de dissonances pour le projet du Vagabond Lab permet de situer la dimension générant le plus de tension entre ce que propose le projet et les familles.

Les dissonances et tensions potentielles appliquées au Vagabond Lab :

- **l'autorité :**

Il est délicat de caractériser de manière générale le mode d'autorité du Vagabond Lab puisque **celui-ci varie fortement d'un éducateur à l'autre**, générant parfois des tensions internes sur la rigueur des sanctions appliquées. Cette distinction est surtout présente entre l'équipe des animateurs (c'est-à-dire, des intervenants ponctuels métropolitains issus du Vagabond Crew) axant leur autorité sur une discipline stricte et une sanction quasi-militaire (faire des pompes, être réveillé tôt pour aller courir) et une recherche d'accompagnement vers l'autonomie et la compréhension des règles pour l'équipe d'animateurs accompagnant le soutien scolaire. Cet aspect n'est pas source de tension ou de préoccupation particulière pour les familles des jeunes participants.

- **les modes de communication :**

Un travail est engagé dans le cadre du soutien scolaire, mais aussi de la vie communautaire lors des séjours afin d'amener les jeunes garçons à **s'exprimer plus calmement, en respectant les autres et d'extérioriser leurs sentiments verbalement plus que par le conflit**. Vers la fin de l'expérimentation, un travail a été amorcé avec **les parents afin de les amener à communiquer plus régulièrement avec leurs enfants** afin notamment d'éviter les conflits potentiels.

- **le rapport au temps**

Comme pour le projet de l'internat, le Vagabond Lab soumet les jeunes à un emploi du temps strict qui contraste avec leurs habitudes. Les règles sont répétées quotidiennement et chaque horaire est employé à une activité spécifique commune. Bien que cette rigueur soit différente de l'emploi de leur temps dans leur famille, les jeunes s'adaptent au cours des séjours (voir réponse à la question 2) et **cette dissonance n'est pas source de tension avec les familles**. En période scolaire, l'équipe éducative accompagne les jeunes à s'organiser pour étudier régulièrement en prévision de leur examen. Elle leur demande également, ainsi qu'aux parents, de confirmer leur venue en avance et d'être ponctuels pour participer aux activités prévues de manière à organiser notamment les moyens de transport. Cette demande de régularité et d'anticipation peut rentrer en tension avec un rapport au temps davantage "au jour la journée" des familles. En effet, d'après une personne de l'équipe éducative, les parents auront tendance à solliciter leurs enfants pour des besoins urgents (aller chercher l'eau, s'occuper de la fratrie, etc.) et donc prioritaires par rapport aux engagements qu'ils auront pris dans le cadre du projet.

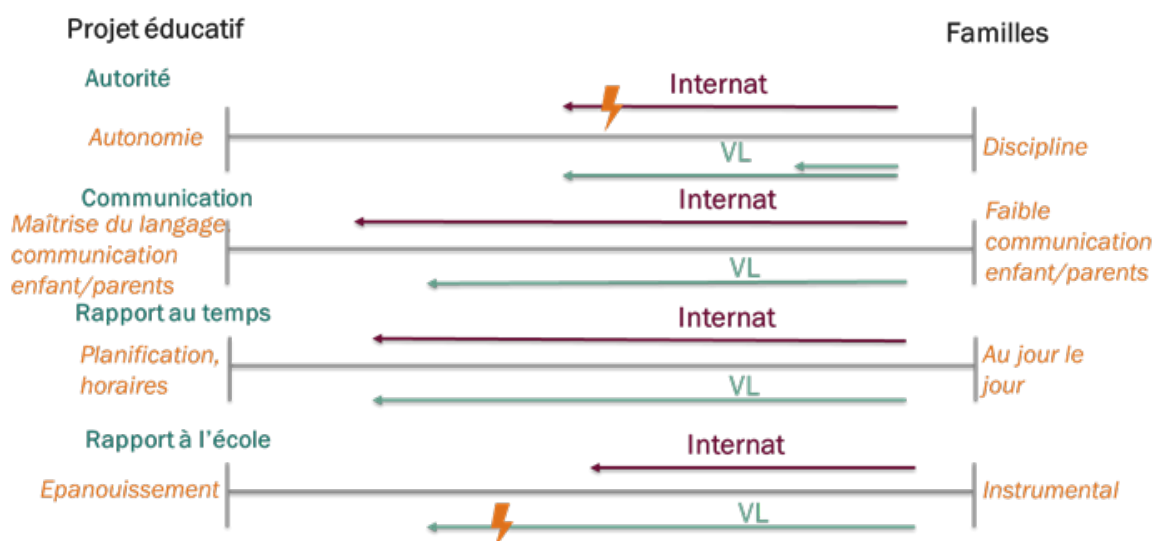
- **le rapport instrumental à l'école :**

Cette dissonance est la source de **tension la plus manifeste** dans ce projet du fait, de prime abord, de la non-reconnaissance des familles d'une sphère de loisir pour leur enfant et que cette activité puisse devenir un projet professionnel ou inculquer des valeurs structurantes pour leur enfant. La stratégie du Vagabond Lab a été justement de renforcer la dimension « traditionnelle » de l'apprentissage dans le cadre du projet en donnant à voir aux parents les acquis et progression de leur enfant notamment en organisant des entretiens personnalisés prenant la forme de rencontre « parents/professeurs ». Cette démonstration a participé par ailleurs à légitimer la pratique du Hip-Hop aux yeux des parents en explicitant la discipline accompagnant cette pratique et sa contribution au changement de comportement des jeunes.

Figure 7 : synthèse des degrés de dissonance entre les deux projets et les Familles

Guide de lecture : Ce travail caractérise le degré d'ambition des porteurs de projets pour agir sur les dissonances existantes entre le milieu familial des jeunes et le milieu scolaire. Ces dissonances ont été répertoriées par D.Thin selon en 4 catégories : Rapport à l'autorité, à la communication, au temps et à l'école.

La grandeur des flèches représente, en violet pour l'Internat et en vert pour le Vagabond Lab (VL), le degré d'ambition des porteurs de projet par rapport à chacune de ces catégories. Ainsi pour ce qui est du rapport au temps les deux projets ont une forte ambition d'amener les jeunes à sortir d'une gestion du temps au jour le jour et peu structuré à la compréhension et le respect d'un emploi du temps.



La participation des parents au projet

Après avoir étudié la manière dont sont sollicitées les familles par les deux projets, notre analyse a porté sur les résultats de cette sollicitation afin :

- d'identifier la fréquence de participation des parents ;
- les leviers favorables et les freins à cette participation ;
- les effets de cette participation sur les enfants.

Pour les deux projets, l'analyse de suivi de la participation des parents témoigne d'une **différence importante de participation selon les familles**.

La quasi-totalité des familles (plus 4 sur 5³⁴) dont principalement les mères, sont venues apporter leur aide à la vie de l'**internat**. Lors de nos observations, nous avons pu constater la présence systématique des mères pour la préparation des repas. Il s'agissait chaque jour de deux personnes différentes. La quasi-totalité des adultes encadrants a attesté qu'il n'y avait **pas de difficulté à impliquer les mères des jeunes filles**. En effet, 6 familles en 2016-2017 et 9 familles en 2017-2018 y ont consacré 20 heures ou plus.

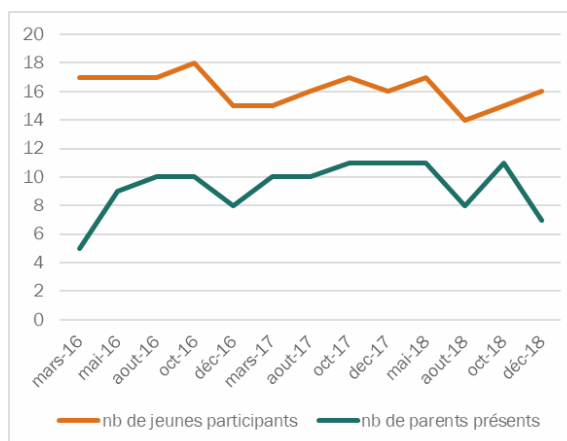
Les parents sont aussi sollicités à participer à des temps collectifs de discussion. Entre septembre 2016 et février 2018, au moins une dizaine ont été organisés dans le but d'offrir des temps de parole collectifs entre les jeunes filles et leurs parents, d'organiser des événements festifs à l'internat, de rappeler les objectifs de l'internat et son fonctionnement. Au global, on observe une forte participation des familles, chaque réunion pouvant réunir entre 3 et 18 parents (12 en moyenne). Aucune thématique de réunion ne se distingue particulièrement des autres en matière de participation. Au total $\frac{3}{4}$ des parents sont allés à au moins 1 réunion, et la moitié ont participé à au moins 3 réunions.

³⁴ Sur l'année scolaire 2016-2017 et 2017-2018 17% des parents de sont jamais venus

Dans le cadre du Vagabond Lab, en moyenne **58% des parents participent à la journée des parents proposée lors des séjours**. Cette proportion varie fortement selon les séjours allant de 1/3 à ¾ des parents. Un peu plus d'1/3 des parents n'ont jamais participé aux séjours. En moyenne les parents participent à 2 journées.

Si l'on reporte leur participation au nombre de participations de leur enfant, les parents participent en moyenne à 1/3 des séjours auxquels participe leur enfant.

Figure 8 : Évolution de la participation des parents vis-à-vis du nombre de jeunes participants par séjour³⁵



Au regard des difficultés de déplacement de l'île ainsi que des situations familiales et économiques peu propices à la disponibilité des familles, **la participation des parents aux deux projets nous apparaît plutôt satisfaisante.**

Cette analyse a cherché à identifier les **facteurs favorables et défavorables à la participation des parents aux activités proposées dans le cadre des deux projets**. En effet, bien que la présence des parents ou non aux activités proposées soit renseignée et fortement encouragée par l'Internat, **elle reste néanmoins libre** pour chaque famille. Dès lors, il est intéressant d'identifier ces différents facteurs communs ou non aux deux projets.

Facteurs favorisant la participation :

- À **l'internat**, la participation des familles est principalement motivée par un **sentiment de redevabilité** envers la qualité de l'accueil proposé aux jeunes filles. La participation à la préparation des repas est donc un moyen de contribuer à la vie de l'internat. Nos observations ainsi que les encadrants, les jeunes filles et les mères concourent à établir que la préoccupation de voir leur enfant lors de ces temps de participation est secondaire. C'est bien dans une démarche de don à la communauté que s'inscrit la participation des parents.

Je ne pense pas qu'ils se sentent obligés. Ils nous disent : « Vous faites beaucoup pour ma fille ». On a même des parents qui continuent de venir aider sur des événements [après que leurs filles soient parties], ils ont le sentiment qu'ils nous doivent quelque chose. [un-e encadrant-e]

Ce n'est pas un travail facile, on leur donne du courage à l'équipe de l'internat. [une maman]

- Par ailleurs, ces temps collectifs de l'internat (2 mères par préparation des repas) constituent aussi un espace de **socialisation**, et dont l'importance est probablement forte pour des mères isolées ou primo-arrivante qui pour beaucoup ne travaillent pas. 5 mamans rencontrées ont ainsi précisé qu'elles étaient très contentes de venir aider pour rencontrer d'autres personnes. En effet, alors que pour le Vagabond Lab toute la famille peut venir, à l'internat (en dehors des réunions) le parent vient seul sans son conjoint ou ses enfants.
- Dans le cadre du **Vagabond Lab**, **l'aspect convivial** est aussi présenté comme un facteur de participation. En effet cette journée est organisée autour d'un repas et de l'observation d'un entraînement ou d'une restitution des mouvements appris et est ouverte à l'ensemble de la famille élargie.
- Dans les deux projets, la participation des parents est aussi motivée par la discussion formelle pour le Vagabond Lab (lors d'un entretien) ou informelle dans le cadre de l'internat autour du **parcours scolaire** de leur enfant, et plus globalement sur **l'éducation de leur enfant**. Certains parents pouvant notamment demander des **conseils à l'équipe pédagogique ou leur avis sur le comportement de leur enfant**.
- De manière plus marginale, la participation de certains parents à **l'internat** peut être aussi motivée par l'accompagnement global qu'ils peuvent y recevoir notamment dans l'aide aux démarches administratives les concernant et particulièrement les démarches de régularisation.
- Les deux porteurs de projets ont souligné comme facteur clé de participation la **sollicitation directe par téléphone des parents avant chaque activité**.

³⁵ La journée des parents a été annulée pour le séjour de mars 2018 pour cause de grève générale

- La mise en place, dans le cadre du Vagabond Lab, d'un transport gratuit venant récupérer et ramener les familles à domicile pour faciliter leur venue lors de la journée des parents.

Facteurs freinant la participation :

- Dans le cadre des deux projets, les familles rencontrent des **freins matériels à leur participation**. Les parents **éloignés géographiquement** sans moyen de locomotion propre ne peuvent aisément se rendre sur site (pour rappel il n'existe pas de transports en commun sur l'île). Le Vagabond Lab organise d'ailleurs la locomotion des parents si nécessaire (voir ci-dessus). D'autres parents ne peuvent facilement se libérer, soit du fait de **leur travail ou de leur charge familiale**, notamment ceux ayant des enfants en bas âge. Enfin, les familles en situation irrégulière **craignent de se faire contrôler** lors d'un déplacement et évitent donc chaque déplacement non nécessaire.
- Les porteurs de projet ont aussi souligné le trait culturel mahorais de **timidité et de position de retrait** des familles comme un des facteurs de freins à leur participation

Contexte culturel oblige, ils sont timides [un animateur].

Il y a aussi les familles qui acceptent que l'enfant vienne, mais qui ne veulent pas s'investir plus (pour les familles des jeunes qui ne sont jamais venus) car ils n'ont pas envie de confronter leur jugement de la danse à la réalité.

- Enfin, selon les porteurs de projet, les parents souhaitent venir une fois pour constater les conditions d'accueil de leur enfant, mais, une fois rassurés, ils n'estiment pas nécessaire de revenir sans pour autant que ceci soit un signe de non-adhésion au projet.

Peu d'éléments de notre collecte de données quantitative nous permettent **d'établir une corrélation entre la participation des parents et les résultats des enfants ou leur motivation**. Des éléments qualitatifs nous permettent d'affirmer que pour les deux projets, **les jeunes accordent de l'importance à la présence de leurs parents :**

Deux encadrants estiment que les jeunes ressentent de la tristesse quand leurs parents ne viennent pas au **Vagabond Lab**. Deux des jeunes interrogés ont souligné l'importance que les parents puissent venir constater les progrès réalisés et les différentes dimensions du projet :

A chaque session les parents viennent et voient tout ce qu'on fait. C'est important, car ils découvrent et voient qu'on ne ment pas. [Un jeune]

Quand mon père est venu ici, on lui a dit que j'étais sage : il était très content

Dans le cadre de l'internat, cette préoccupation des jeunes filles est davantage liée à la vision des autres par rapport à la présence de leurs parents :

Si elles voient les mamans des autres et pas la leur, elles ne sont pas à l'aise. Une fille a pleuré, « tous les parents sont là et ma mère n'est jamais venue ». [un-e encadrant-e]

Je suis contente, on ne peut pas dire que ma mère ne vient pas. [Une jeune fille de l'internat]

Dans le cadre du Vagabond Lab, on observe que la majorité des parents viennent surtout pour le premier séjour de leur enfant. À l'inverse, les jeunes ayant participé à 6 ou 8 séjours ont des parents qui ont globalement assisté à entre 1/3 et la moitié des journées des parents. Nous pouvons faire l'hypothèse que la non-adhésion des parents s'est manifestée par l'arrêt de la participation de leur enfant et qu'à l'inverse la présence à la journée des parents favorise le maintien des jeunes dans le dispositif.

Pour les deux projets nous avons **testé les corrélations entre la présence des parents** et les absences scolaires des enfants (pour le VL) **leurs moyennes scolaires** (VL et Internat) et leur **progression aux tests de niveau** (VL) puisque nous faisons l'hypothèse qu'un investissement des parents pouvait aussi contribuer à améliorer l'investissement des jeunes dans leur scolarité. Aucune corrélation significative n'est ressortie de cette analyse (voire partie Résultats).

Question 2: Dans quelle mesure et dans quels cas ces dispositifs génèrent-ils des effets particuliers chez les jeunes bénéficiaires ?

La collecte de données pour répondre à cette question s'est déroulée selon une approche double :

- D'abord une approche ancrée dans les objectifs des projets, c'est-à-dire que nous sommes allés vérifier les hypothèses d'impact que les porteurs du projet souhaitaient avoir sur les jeunes ou pensaient avoir déjà observé sur les jeunes,
- ensuite une approche exploratoire de recherche de corrélations entre les différentes données de suivi que nous avions à notre disposition, en formulant en amont des hypothèses causales.

(1) Évolution des habitudes d'hygiène et alimentaires

Les deux projets étudiés accordent une **place centrale à l'apprentissage des normes d'hygiène** par les jeunes filles de l'internat ou les jeunes participant aux séjours du Vagabond Lab (VL). Les « normes d'hygiène » relèvent d'une norme culturelle. Celles qui sont considérées ici correspondent à la définition des porteurs de projet avec qui le référentiel d'évaluation a été co-construit. L'équipe d'évaluation n'a pas vérifié dans quelle mesure cette définition était partagée avec les publics cibles.

Les porteurs de projet ont fait le constat de **l'écart notable entre les normes d'hygiène de métropole et celles des jeunes accueillis** et l'expliquent notamment par la vétusté des habitations, et l'absence dans les foyers des jeunes autant de salles de bain que parfois même d'accès à l'eau courante. À titre d'exemple pour les jeunes filles de l'internat, sur les 28 jeunes filles pour lesquelles l'information est disponible :

- 19 habitent dans un logement en tôle
- 14 n'ont pas d'eau courante et
- 6 n'avaient pas non plus d'électricité

L'organisation du séjour des jeunes dans un nouveau lieu équipé de ces infrastructures est alors saisie comme une occasion pour demander aux jeunes de faire cet apprentissage qui selon les porteurs de projet, contribue ensuite aussi à leur insertion dans la société.

Ces normes d'hygiène sont principalement :

- Prendre une douche quotidienne
- Se laver les dents
- Laver ses vêtements sales
- Ranger ses affaires (leur chambre pour l'internat, leur tente pour le VL)

Elles sont présentées en début de séjour (début d'année pour l'internat, et en début de chaque séjour pour le VL). Ce sont **les premiers changements de comportement sur lesquels travaillent les équipes d'animation**. Le VL a d'ailleurs consacré un temps d'animation spécifique lors du séjour de décembre 2016 afin de travailler sur ces normes avec les jeunes.

Nous avons participé à une séquence sur le rappel des règles lors de la première après-midi du séjour. Une encadrante a demandé aux jeunes présents de préciser s'ils avaient ramené leur nécessaire de toilette. Sur la totalité des 12 jeunes sollicités, 8 avaient oublié leur savon, 3 leur brosse à dents et 9 leur dentifrice. L'encadrante a alors félicité ceux qui y avaient pensé, rappelé qu'il était nécessaire de ramener ses affaires personnelles, mais qu'elle allait acheter ce qui manquait.

Un jeune qui participe au projet depuis le début, a réagi en précisant à l'intervenant qu'il conseillait d'utiliser plutôt des bâtons de siwak pour se brosser les dents et qu'il ne voulait pas les brosser trop fort de risque de « les tuer ».

L'animatrice a réorienté le jeune vers l'utilisation d'une brosse à dents. [extrait de la monographie du Vagabond Lab]

Bien que selon les animateurs, la majorité des jeunes soient très peu habitués à ces normes, ceux-ci modifient leur comportement très rapidement. Ils expliquent ce succès par :

- le rappel régulier des règles au début du séjour et la « vigilance » des animateurs
- ainsi que l'effet d'entraînement par les « anciens » qui ont déjà participé au projet et ont déjà effectué ses changements :

Une animatrice de l'internat : « Avant, il fallait toujours leur courir après pour prendre la douche, faire le lit ... C'est pour ça que les grandes sont un support pour les petites. En 2 à 3 semaines, les petites copient les grandes sœurs et suivent les règles. Ça devient un jeu, une va crier « je vais à la douche » et les autres vont suivre. Ne pas arriver en retard au

petit-déj, se laver les mains avant de passer à table ... deviennent des réflexes automatiques. Même si au départ, elles font parfois semblant de prendre leur douche. »

Une animatrice du VL : « Les premiers Vagabond Lab étaient aussi ciblés sur l'hygiène et ça, c'est ce qui a évolué le plus vite. C'est un comportement fortement assimilé ainsi que les règles de vie. »

Ce changement a été apprécié par le système de suivi mis en place par le VL par une note allant de 0 à 2 (2 correspondant à « acquis » et 1 « en cours d'acquisition ») entre les séjours d'août 2017 et décembre 2018. Ce suivi témoigne d'une **très forte acquisition de ces normes** (moyenne de 1,9 sur les jeunes suivis n=36). Néanmoins, **ce suivi ne peut témoigner de la progression de l'ensemble de ces jeunes**, car il est intervenu une fois qu'un nombre important d'entre eux avaient déjà changé de comportement et participé à plusieurs séances. Une analyse de la progression des nouveaux arrivants montre que les jeunes participant pour la première fois et ayant un score inférieur à 1,5 (soit 5 d'entre eux) ont atteint un score de 2 après 2 à 3 participations.

Il est intéressant de noter que **ce changement n'est que très peu mentionné spontanément par les jeunes** lorsqu'on les interroge sur ce qu'ils ont changé depuis leur participation au projet. Il est très probable que cela tienne au fait que celles-ci sont tellement acquises qu'elles relèvent de l'évidence et/ou par souci de ne pas être stigmatisée pour des habitudes antérieures qui pourraient être jugées négativement.

La **dimension alimentaire** des projets s'inscrit davantage dans une préoccupation de répondre aux besoins physiologiques (Maslow) des jeunes. Que ce soit à l'internat ou lors des séjours du VL, peu de ces jeunes sont habitués à la consommation de 3 repas par jour. Les deux projets proposent ces 3 repas aux jeunes qui sont fournis sans frais de la part des jeunes.

Un animateur du VL : On les fait manger et on voit un impact sur leur corps.

Cet apprentissage va aussi de pair avec celui des **habitudes et des pratiques liées à la prise de repas à table**, et notamment l'utilisation de couverts. Ces pratiques si elles ont été nouvelles pour certains de ces jeunes ne leur ont pas posé de problème d'adaptation et peu d'entre eux d'ailleurs le mentionnent comme changement de leurs pratiques. L'ensemble de ces éléments témoigne probablement des fortes capacités d'adaptation des jeunes intégrant ces deux projets.

(2) Évolution des savoirs être en communauté

Ces deux projets organisent le vivre ensemble de groupes entre 15 et 30 jeunes pour une période donnée dans un même lieu et accordent donc dans leur conception et leur mise en œuvre une place importante à l'instauration d'une **dynamique de groupe sereine et constructive**.

Deux enjeux communs ont été identifiés par les porteurs de projet dans le fonctionnement de cette dynamique, que nous analysons de la manière suivante :

- Faire respecter les règles établies aux jeunes participants
- Amener les jeunes à apprendre à interagir avec leurs pairs de manière pacifiée et à s'engager dans la vie du groupe.

Ces modifications de comportement sont perçues comme permettant par la suite d'adopter un meilleur comportement dans la société et en classe, une rigueur dans la conduite de leurs projets, ainsi que de favoriser leur aisance orale et prise d'initiative.

Des projets basés sur une application stricte des règles de fonctionnement

Les deux projets s'appuient sur une discipline stricte avec un emploi du temps très minuté. Les règles de vie générales sont communes aux deux structures :

- Respect strict des horaires, et des temps dédiés à chaque activité
- Accomplissement des tâches pour la communauté
- Respect des autres jeunes et des animateurs
- Non utilisation des téléphones portables

Illustration 5 : Règles de vie affichées à l'internat

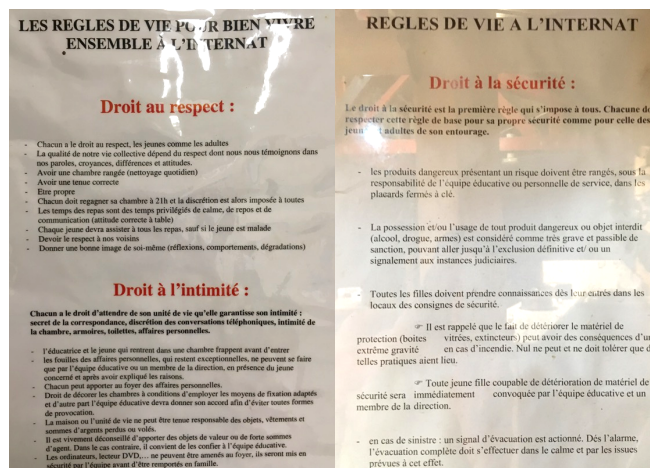


Illustration 6: Les règles de vie affichées lors des séjours au VL

Les règles de vie vagabond lab				
	la vie quotidienne	Le groupe	Tâches	Hygiène
Ce qu'il faut faire	<ul style="list-style-type: none"> Respecter les horaires de lever /coucher /repas et activités Participer aux différents moments de la journée (aider les autres se faire aider aussi) ce dirige vers les adultes pour tout question Anticiper sur le déroulement de la journée 	<ul style="list-style-type: none"> Respecter les adultes Dire bonjour le matin quand on croise un adulte ou un camarade Aider les petits dans les activités Intégrée les nouveaux Parler en français de façon régulière Donner l'exemple aux petits Ne pas être torse nue à table 	<ul style="list-style-type: none"> Regarder le tableau de répartition des tâches tout les matins Rappeler les petits qui sont dans mon groupe Faire toutes les missions de la tâche 	<ul style="list-style-type: none"> Prendre au moins une douche par jour et se brosser les dents Laver ses vêtements salle quand on a du temps Ranger ses affaires dans sa tente après chaque activité Enlever ses affaires des espaces (cuisine et douche) Porter des vêtements propres
Ce qu'il ne faut pas faire	<ul style="list-style-type: none"> Il ne faut pas être en retard dans les activités Sortir du site sans être accompagné Etre dehors à l'heure du coucher sauf pour aller aux toilettes Eparpiller ses affaires dans les espaces communs 	<ul style="list-style-type: none"> Pas de violence phasique ni verbale face à un camarade ni à un animateur Parler de ceux qui ne parlent pas shimaoré en shimaoré Parler quand quelqu'un parle à la parole Ne pas être torse nue à table Pas de téléphone à tables 	<ul style="list-style-type: none"> Oublier sa tâche du jour Attendre que sa soit les animateurs qui vous disent d'aller faire vos tâches Exclure les petits ou les laisser seul Faire les choses à moitié 	<ul style="list-style-type: none"> Laisser des affaires aux toilettes et à la douche Faire son linge aux toilettes ou dans les douches Laisser ses affaires n'importe où Laisser les outils d'entretien sale

Il est très difficile dans un premier temps pour les jeunes de s'adapter à ces règles qui sont en **dissonances avec leur rythme et habitudes à l'extérieur**. D'ailleurs la rigidité des règles a été un motif de départ pour 3 jeunes filles de l'internat. Si les jeunes filles de l'internat peuvent s'habituer à ces règles de par leur présence annuelle dans la structure, il est nécessaire de rappeler les règles à chaque séjour du VL. **Les animateurs sont très vigilants au respect de ces règles par les jeunes et les sanctionnent si elles ne sont pas respectées.**

Un animateur du VL : C'est dur, ils n'ont pas le temps, il y a beaucoup de règlements. Parfois, on crie sur eux, car on sait qu'ils sont fatigués, les moments de la journée, ça va très vite : danse, douche, repas, veillée, dormir, c'est très militaire.

Autant les jeunes filles de l'internat que les garçons du VL ont des difficultés à s'adapter à ces règles dans les premiers moments, mais les assimilent rapidement. Selon les animateurs, **il faut environ 3 mois aux jeunes filles pour assimiler les règles et 2 à 3 séjours de VL.**

Une jeune fille : Je n'avais pas l'habitude de me lever si tôt, faire le nettoyage, j'étais un peu découragée et petit à petit je me suis habituée. [...] Je voulais partir au bout de 2 jours, mais c'était trop tard, je pouvais plus, ma mère m'a dit de rester. Après j'ai pris l'habitude, je n'ai pas regretté.

Un jeune du VL: Réveil à 5 h du matin pour courir une fois et d'autre comme ça si on ne respecte pas les tâches. Une personne fait une bêtise et tout le monde prend. On n'est pas au SMA [Service Militaire Adapté] ici !

Dans le cadre du VL le respect des horaires a fait l'objet d'un suivi et les jeunes ont eu une moyenne de 1,9 sur 2, témoignant de leur assimilation de cette norme.

Il semble néanmoins que dans le cadre de ces deux projets, **les règles soient plus difficiles à respecter lorsque les jeunes grandissent et deviennent de jeunes adultes**. Si dans un premier temps « les grands montrent l'exemple », ces règles rigides ne sont plus vécues comme « adaptées » lorsque les jeunes sont plus âgés, à partir notamment de l'âge du lycée (16 ans) et que ses règles sont de plus en plus en dissonance avec leur vie et liberté à l'extérieur de la structure.

Une jeune fille : Ça fait trop longtemps que je suis ici, je me sens trop enfermée. J'aurai plus de liberté pour voir mes amis,

aller à la plage. Ici on ne sort pas on reste juste dans la cour.

Néanmoins, pendant une période de leur développement, les animateurs estiment que l'âge du collège est particulièrement approprié, ces règles semblent constituer un cadre disciplinaire leur **permettant d'instaurer un rythme de groupe et de les amener à se concentrer sur les moments de travail scolaire pour les deux projets.**

Une étudiante: les éducatrices nous aident vraiment dans le travail, partout, il y avait une discipline vraiment, il n'y avait pas ça à la maison [...]. Quand c'est l'heure d'étudier, tout le monde doit descendre, pas d'excuse, même si tu n'as pas de devoir, tu dois étudier.

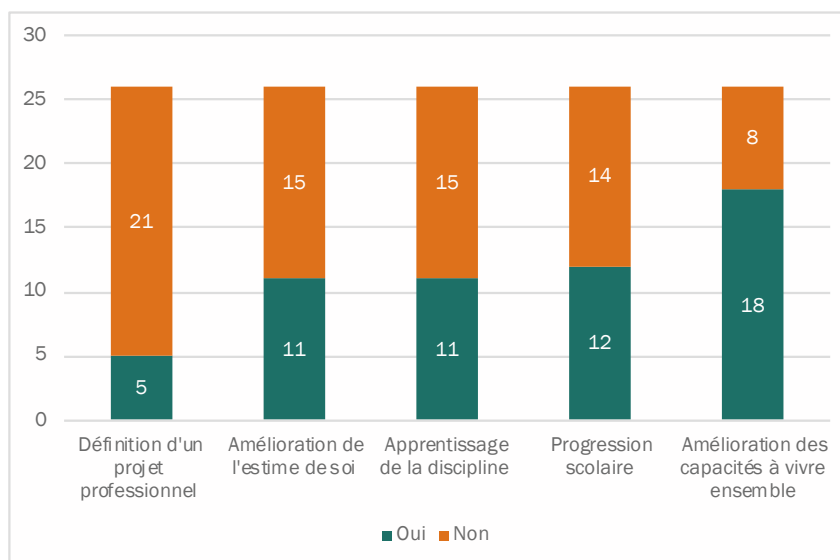
Des projets organisant le développement d'un rapport au groupe pacifié et constructif

Cet objectif est central pour les jeunes filles de l'internat qui par ce projet apprennent à vivre au quotidien en communauté. Les apprentis d'Auteuil organisent un accompagnement individualisé des élèves par l'intermédiaire de projets personnalisés (PPJ). Ces documents servent de contrats d'objectifs avec le jeune et l'équipe éducative de l'internat. D'après notre analyse de 26 PPJ, les **objectifs fixés avec les jeunes concernaient majoritairement les capacités à vivre-ensemble.**

Objectif(s) :

L'aider à restaurer son estime de soi, apprendre à avoir des relations sociales, et à mieux comprendre son comportement

Figure 9 : Objectifs identifiés dans les projets personnalisés analysés (n=26)



Cet objectif d'apprentissage du vivre ensemble est **présent dans le projet du VL, mais il n'est pas recherché par les jeunes participants**, et il reste à renégocier à chaque séjour selon le nouveau groupe de jeunes pouvant comporter des anciens qui se connaissent et ont déjà évolué dans leur rapport à l'autre et de nouveaux arrivants découvrant cette dynamique.

Les deux projets ont eu des effets, selon les jeunes et les animateurs sur le comportement des jeunes avec leurs pairs, notamment sur :

- **L'ouverture aux autres :**

L'ensemble des professeurs ainsi qu'une large proportion de jeunes filles internes ou ex-externes ont témoigné d'une « **métamorphose** » sur leur **facilité à s'exprimer** et à aller vers les autres. De ce fait, elles se distinguent largement de leurs camarades du LEA.

Avant, j'étais trop timide, moins timide grâce à l'internat, maintenant, je parle avec les autres, je pose la question aux autres si je ne connais pas.

Ce même effet a été observé sur les jeunes du VL même s'il n'a pas été possible d'apprécier sa répercussion scolaire (ceux-ci n'étant pas tous dans le même établissement).

Un jeune du VL : Comme lui [un autre jeune] a dit avant, on ne respectait pas trop les règles, on se moquait un peu de moi, mais au bout de la deuxième session, on a commencé à suivre les règles, je me suis fait des amis. Je ne voulais pas venir à la deuxième session, et maintenant je les considère comme des frères.

Un animateur : Les plus âgés discutent avec les autres, ils ne sont pas renfermés. S'il y a quelque chose à apprendre, ils apportent aux autres.

- Le **respect des autres** qui passe notamment par une meilleure écoute et tolérance des différences a aussi été relevé par 8 jeunes filles et deux adultes-encadrants.

Je ne savais pas blaguer, je n'étais pas respectueuse, car tout le temps je me fâchais avec eux, quand je suis venue ici ça a commencé à changer. Il ne faut pas être comme ça avec les autres. Elles m'ont permis de m'ouvrir et de ne plus me fâcher comme avant. [une jeune fille]

Ce comportement a fait l'objet d'un suivi dans le cadre du VL pour 34 jeunes. Si nous prenons en compte les jeunes qui venaient d'arriver au moment du début du suivi (n=19), soit les jeunes avaient déjà une maîtrise de ces pratiques (score de 2) et l'ont maintenue, soit ils avaient un score inférieur pouvant parfois descendre jusqu'à 0. L'ensemble de ces derniers sauf 2 exceptions a atteint un score de 2 après 2 à 3 participations. Par contre, certains « anciens » commençant avec un score de 2 ont pu descendre au cours des séjours.

Néanmoins, dans les deux dispositifs, des conflits peuvent encore surgir au sein du groupe, certains de ces jeunes gardant une « forte personnalité » (selon les encadrants).

Une animatrice : Des insultes, ça arrive, mais on n'a pas de bagarre. Le langage courant entre elles en shimaoré est assez violent.

(3) Évolution des comportements et résultats scolaires

Ces deux projets ont pour objectif principal d'améliorer les résultats et comportements scolaires des jeunes participants. Cet objectif est devenu de plus en plus central pour les animateurs du VL au cours des séjours et les a amenés à privilégier des jeunes de moins de 15 ans pour avoir un impact significatif sur leur cursus scolaire et disposer de temps pour les faire progresser en danse et en matière de savoirs de base. Au départ, les jeunes étaient choisis dans des *battles* en fonction de potentiel pour progresser en danse puis, d'après un-e encadrant-e, la sélection est faite désormais davantage en fonction des difficultés scolaires des jeunes.

Pour les jeunes filles de l'internat, l'enjeu principal est de leur donner les moyens de travailler, notamment en les libérant de leurs tâches quotidiennes de contribution au foyer, des temps de trajets entre l'établissement et le domicile et en leur offrant un espace calme. Une étude est aussi organisée après la classe afin de les accompagner dans leurs devoirs et de revenir sur certains apprentissages non acquis.

Une jeune fille : À la maison, je ne faisais pas tous les jours les devoirs. Je n'y arrive pas tous les jours. Je n'ai pas le temps, je cuisine.

Une mère : Ici, elle arrive à apprendre à la maison on lui demande c'est impossible. Et quand elle veut étudier, il y a les petits frères et sœurs qui l'embêtent.

9 jeunes filles ont ainsi précisé apprécier particulièrement les conditions matérielles offertes à l'internat : la chambre individuelle (dont quasi aucune d'entre elles ne bénéficie à la maison), le petit déjeuner, avoir un lit, des draps, une armoire, la douche, les toilettes, l'armoire personnelle, des tables pour réviser, le ventilateur.

Le VL appuie son action sur des matinées de remise à niveau personnalisée des jeunes chaque jour du séjour. Les animatrices accompagnent les jeunes par groupe de niveau en les faisant travailler principalement sur les savoirs de base, notamment la compréhension écrite.

Un écart de motivation scolaire entre les jeunes de l'internat et du VL

La posture des jeunes vis-à-vis de l'envie d'améliorer leur comportement et résultats scolaires est très différente selon les deux projets.

Les jeunes filles de l'internat ont majoritairement souhaité intégrer cette structure pour améliorer leurs résultats scolaires. Les principales raisons présentées dans les 22 dossiers de candidature³⁶ étudiés pour intégrer l'internat sont en premier lieu de nature scolaire : 17 évoquent la volonté de réussir et 16 le désir d'apprendre. Cependant en large partie, ces motivations sont assorties de difficultés d'encadrement éducatif (10). Ces difficultés s'expliquent par des conditions de vie peu propices à un apprentissage :

Une mère : Vu ma situation, je demande que ma fille intègre l'internat pour avoir un encadrement éducatif et scolaire - Avoir une condition de vie pour pouvoir réviser ses cours et réussir son cursus scolaire

³⁶ Chaque inscription à l'internat entraîne le remplissage d'un dossier de candidature où la jeune et sa famille présentent ces motivations pour l'intégration en internat.

Un professeur : Généralement, ce sont des filles très très motivées, elles ne sont pas à l'internat dans le but de manger et dormir, mais s'en sortir et avoir un cadre pour y arriver, les meilleurs de ma classe sont des filles de l'internat.

Une jeune fille : Étudier, savoir lire, pour devenir grande et trouver un travail, pour avoir de l'argent, pour ne pas être ailleurs comme les autres à ne pas travailler.

A contrario, **la majorité des jeunes du VL ont intégré ce projet d'abord pour améliorer leur niveau de danse et ont été surpris par la dimension scolaire** et éducative des séjours.

Un jeune : On ne savait pas qu'il y aurait des règles à faire, laver les assiettes, le soutien scolaire. Nous, on venait que pour la danse.

Néanmoins **la moitié des jeunes rencontrés a mentionné le soutien scolaire comme une activité qu'ils appréciaient** dans le projet :

Un jeune : C'était cool le soutien scolaire, car je savais [seulement] un peu lire, c'est une bonne surprise.

Des projets qui favorisent la motivation scolaire

L'ensemble des adultes encadrants et la quasi-totalité des parents ont évoqué les **évolutions positives sur le plan scolaire** : les jeunes filles sont beaucoup plus motivées et stimulées pour travailler.

Elles ont plus l'envie d'apprendre, elles se sentent accompagnées. Il y a l'envie d'être exemplaire, car elles ont été choisies pour être à l'internat. Elles veulent montrer qu'elles ont de bonnes notes. Les jeunes filles de l'internat ont toutes augmenté leur moyenne sans exception.

Par ailleurs, d'après le témoignage de certaines jeunes filles (6), l'internat semble aussi leur avoir donné davantage **l'envie d'apprendre et de réviser** :

Je n'aimais pas trop réviser, mais tout le temps on me disait de faire, j'ai pris l'habitude de faire.

Le suivi des comportements des jeunes lors des séances de soutien scolaire du VL traduit en moyenne un bon comportement (moyenne de 1,5 sur 2) et pour ceux dont on peut comparer l'évolution (15 sur 22), une amélioration leur comportement de 0,3 point en moyenne.

Des effets sur les absences scolaires seulement possibles par la réduction des contraintes extérieures

Le nombre d'absences est noté sur chaque bulletin scolaire et nous permet, lorsque nous disposons de ceux-ci, de comparer leur évolution dans le temps. **Pour les jeunes filles de l'internat, ses absences sont d'un nombre très faible** (moins d'un jour par an) ce qui **s'explique notamment par le fait qu'elles soient sur place et qu'elles ne soient pas retenues par d'autres obligations**.

Le nombre important d'absences scolaires des jeunes du VL contraste. Sur les 36 jeunes dont nous avons les données disponibles :

- 15 sont peu absents (moyenne de 0 à 5 demi-journées d'absence par trimestre renseigné)
- 13 sont fréquemment absents (une moyenne de moins 6 à 10 demi-journées d'absence par trimestre renseigné)
- 5 ont un niveau d'absence très important qui témoigne soit d'une quasi-déscolarisation (absences régulières) soit d'un « accident » (santé ou autre) cumulant un fort nombre d'absences sur une période précise.
- 3 sont déscolarisés

Pour les 3 premières catégories, le nombre d'absences reste stable (notamment pour la première catégorie) ou varie en dents de scie au cours des trimestres. Néanmoins, selon nos différents interlocuteurs rencontrés à Mayotte **le nombre d'absences ne témoigne pas forcément du désinvestissement de l'élève dans sa scolarité, car son assiduité peut être fortement perturbée par des éléments extérieurs à sa propre volonté** :

- La **distance entre son domicile et son établissement scolaire** (lors des grèves les bus scolaires de fonctionnent pas)
- La **situation familiale** (le jeune peut être retenu pour régler un problème de régularisation administrative ou autre)
- Le **difficile accès aux soins** (il n'existe pas de transports en commun hors des transports scolaires, et chaque déplacement pour se rendre à un lieu de rendez-vous peut prendre une demi-journée)

Une amélioration du niveau scolaire notable pour les deux projets

L'évolution du niveau scolaire des jeunes a été appréciée :

- **Par les bulletins scolaires** (sachant que nous ne disposons pas des bulletins pour chaque jeune et que cette information peut être aussi incomplète dans le temps notamment pour les jeunes du VL)
- **Par le test de niveau passé lors des séjours du VL.** Ce test est passé par tous les participants en début et fin de stage et permet aux animatrices d'identifier les acquis et difficultés du jeune, mais aussi de son niveau scolaire général.

Niveau général

Au regard de leurs bulletins scolaires, les jeunes des deux dispositifs ont plutôt de bons résultats :

- Moyenne scolaire de 12,2 pour les jeunes du VL (avec une médiane toujours proche de la moyenne pour chaque trimestre)
- Moyenne scolaire de 13,4 pour les jeunes filles de l'internat (avec une médiane toujours proche de la moyenne pour les trois trimestres étudiés)

Cette moyenne est globalement égale ou supérieure à la moyenne de leur classe respective :

- 1,5 points supérieurs en moyenne pour les jeunes du VL. Néanmoins, certains sont au-dessus de la moyenne de leur classe (parfois de plus de 4 points) d'autres en dessous (parfois de 2 points).
- 0,70 points supérieurs pour les jeunes filles de l'internat, mis à part pour un trimestre.

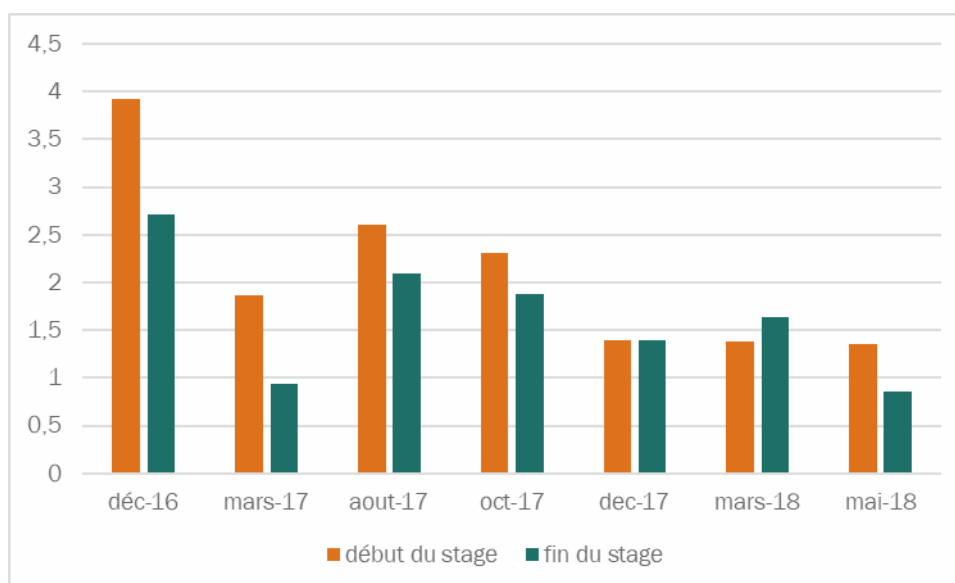
Évolution du niveau suite à la participation

Pour les jeunes du VL, mis à part quelques succès notables, par exemple un jeune commençant au niveau de la moyenne de sa classe et finissant au bout de 3 ans 4 points au-dessus, il n'y a **pas de corrélation significative de leur participation et d'une évolution positive de leurs notes scolaires.**

Néanmoins, pour 25 jeunes du VL nous bénéficions des notes du test pris à chaque séance témoignant ainsi de leur progression et permettant de mesurer cette progression avec le même outils séjours après séjours. Ce test permet notamment de déterminer leur niveau scolaire réel (selon les critères de la métropole).

Le test est passé aux jeunes en début et en fin de stage, nous permettant ainsi de rendre compte de leur progression au cours du séjour.

Figure 10 : évolution en moyenne de l'écart entre le niveau de scolarisation et le niveau réel des jeunes entre le début et la fin du séjour



Guide de lecture : les jeunes ayant participé au stage de décembre 2016 avaient en moyenne 4 niveaux de retard par rapport au niveau dans lequel ils étaient scolarisés. A l'issue du stage, ce retard n'était plus que de 2,6 niveaux en moyenne.

Les plus grands écarts entre la moyenne de l'évolution des différences de niveau entre le niveau de scolarisation et le niveau au test HHE en début et fin de stage étaient lors des stages de décembre 2016 et mars 2017. Nous pouvons faire l'hypothèse que ces bons résultats sont peut-être dus à la présence lors de ces deux séances consécutives d'un

nombre important de jeunes ayant participé aux séances précédentes et donc une accumulation de la progression liée à la régularité de la participation.

Encadré 4 : Le niveau scolaire à Mayotte

L'interprétation de l'écart entre le niveau réel des jeunes du VL et leur niveau de scolarisation, ne peut se faire qu'à la lumière du niveau général des élèves à Mayotte. S'il n'existe pas de données évaluant le niveau des jeunes vis-à-vis de ceux de la métropole, un document de Synthèse des résultats aux examens de la session 2018 produit par le vice-rectorat de Mayotte apporte un éclairage sur le taux de succès aux examens. On observe en moyenne :

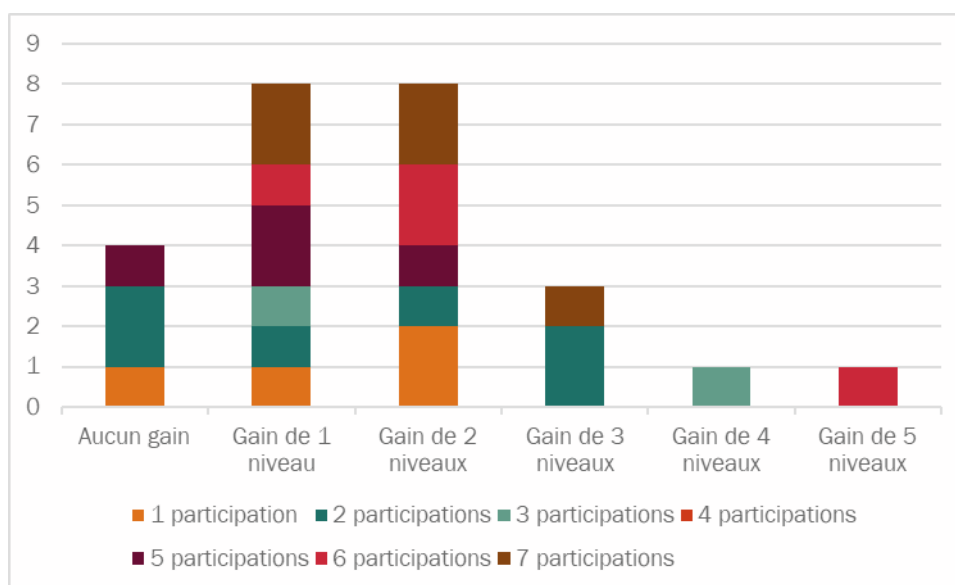
- Un écart de 10 points (sur 100) pour les sessions du Bac général
- Un écart variable entre 0 et 40 points pour le bac technologique
- Un écart de 10 points pour les bacs professionnels

Voir document en annexe 3

Nous avons poursuivi l'analyse par jeune en étudiant leur évolution au fur et à mesure des séjours. La comparaison de l'écart de niveau entre le test pris lors de la première participation et celui lors de la dernière participation montre **qu'aucun jeune n'a creusé cet écart** (baissé en niveau scolaire). **Quelques-uns ont stagné, mais les jeunes ont gagné entre 1 et 5 niveaux de classe suite à leur participation.** Bien entendu d'autres facteurs extérieurs ont pu intervenir positivement dans cette progression.

On remarque néanmoins que le **nombre de participations ne détermine pas cette progression.** Ainsi, la plupart des jeunes (**16/25**) ont progressé de **2 niveaux de classes**, mais le nombre de leur participation aux VL ne semble pas avoir eu une influence notable.

Figure 11 : Gain de niveaux scolaires selon le nombre de participations aux séjours



Guide de lecture : trois jeunes ont gagné trois niveaux scolaires à la suite de leurs participations aux séjours. Parmi ces trois jeunes, deux y ont participé deux fois et un sept fois.

Notre analyse des bulletins scolaires montre aussi que plus des $\frac{3}{4}$ des jeunes pour lesquels nous avons cette information ont reçu des encouragements ou des félicitations comme appréciation générale et 4 ont reçu des avertissements.

Pour les filles de l'internat sans tenir compte de l'année d'arrivée, on observe que pour les 27 pour qui l'information est disponible :

- Les moyennes générales sont assez hautes dès le premier trimestre d'arrivée à l'internat : 12,95 en moyenne dont seulement une en dessous de la moyenne et 9 au-dessus de 14.
- Cette moyenne est cependant que très peu supérieure à la moyenne de classe globale (12,6)
- Les appréciations sont encourageantes pour la plupart des jeunes filles. 5 ont toutefois des avertissements.

Pour les 25 jeunes filles pour lesquelles les résultats sont disponibles, on observe que leurs résultats ont en moyenne augmenté de 0,3 en un trimestre : Les résultats sont cependant assez disparates : 6 ont vu leur résultat diminuer dont une de 2,5 points et 9 ont vu augmenter leur moyenne d'un point et plus dont une de plus de 2,73.

Par ailleurs, la plupart ont des appréciations encourageantes voir ont les félicitations.

Leur moyenne est d'environ de 13,29 contre 12,60 pour celle de leur classe.

Pour les 13 jeunes filles pour lesquelles les résultats sont disponibles, on observe que leurs résultats ont en moyenne augmenté de 0,6 en un an : seulement 3 ont vu leur résultat diminuer et 7 ont vu augmenter leur moyenne d'un point et plus.

Par ailleurs, la plupart ont des appréciations encourageantes voir ont eu les félicitations.

L'écart se creuse avec la moyenne de classe : les jeunes filles ont environ 14 de moyenne soit plus d'un point que la moyenne de classe globale (12,6).

Pour les 7 jeunes filles pour lesquelles les résultats sont disponibles, on observe que leurs résultats ont en moyenne augmenté de 0,3 entre le premier trimestre 2016 et le second 2017-2018 dont trois ont vu leur résultat diminué. Les moyennes restent cependant très bonnes, oscillant entre 11,7 et 16,8.

Tableau 3 : Évolution des notes des jeunes filles de l'internat

	T0	T+1 trimestre	T + 1 an
Moyenne générale	12,95	13,29	14
Moyenne de la classe	12,6	12,6	12,6
Avertissements	5	0	0
Évolution		Moyenne : +0,3 6 diminuent 9 augmentent	Moyenne : +0,6 3 diminuent 7 augmentent
Nombre	N=27	N=25	N=13

D'après la littérature existante en psychologie sociale concernant l'effet Pygmalion, il est probable que la perception initiale qu'ont les professeurs des jeunes filles de l'internat conduite à un processus d'autoréalisation. En effet, considérée d'emblée comme des « bonnes élèves », ces dernières amèneraient in fine ces dernières à avoir un comportement conforme à cette image³⁷.

Figure 12 : Explication de l'effet Pygmalion (Source : www.psychologie-sociale.com)



(4) Évolution de leur confiance en eux

L'ambition de développer la confiance des jeunes par leur participation au projet est **davantage formalisée dans le dispositif de l'internat que dans celui du VL**. Nous faisons l'hypothèse que cette différence d'attention peut être expliquée par les distinctions entre le profil des jeunes filles de l'internat et des jeunes garçons du VL :

- Lors de leur entrée à l'internat, les filles formulent un projet personnalisé de progression, et **11 filles** (sur 26 pour lesquelles nous disposons de ces documents) **posent comme objectif d'améliorer leur estime d'elles-mêmes**. Ce manque de confiance en elles, s'explique selon les encadrantes du fait de leur milieu d'origine très modeste « *j'habite dans un banga³⁸, j'ai honte, ça se voit* ».
- **Les garçons du VL sont plus extravertis** que les jeunes filles, notamment de par leur pratique de la danse et des représentations en public. Par ailleurs, la sélection même pour participer au VL est une

³⁷ Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1971). Pygmalion à l'école. Paris : Casterman

³⁸ Bidonville à Mayotte

reconnaissance de leurs compétences de danseur et contribue à favoriser leur prise de confiance. Néanmoins, **la majorité manque de confiance dans leur parcours scolaire** et leur avenir professionnel.

Ces représentations et comportements se conforment aux stéréotypes genrés dominants à Mayotte qui cantonnent la jeune fille à l'espace privé et à la discrétion et valorise l'autonomie des jeunes garçons invités à investir l'espace public très tôt dans leur enfance³⁹.

Afin de favoriser le développement de ce sentiment chez les jeunes les porteurs de projet passent principalement par :

- **Des félicitations et valorisations à chaque succès** des jeunes filles et des jeunes garçons lors notamment des temps de travaux scolaires.
- La pratique d'une diversité de travaux pratiques **valorisant de petites réussites** pour les jeunes filles (couture, cuisine, jeux de cartes). Ce mécanisme a été mobilisé dans de nombreux programmes à destination des jeunes en situation d'échec afin de les installer dans une dynamique positive irradiant ensuite dans d'autres domaines⁴⁰.
- La maîtrise de la pratique de la danse pour les jeunes du VL, afin de leur montrer que **la persévérance leur permet de dépasser les difficultés qu'ils peuvent rencontrer dans d'autres domaines**. Un animateur développe : « *Le break, c'est directement lié à la vie. Si on tombe, on se relève et on recommence* »

Il a été délicat pour les porteurs de projet d'évaluer l'évolution de la confiance des jeunes de manière systématique. Le développement de la confiance en soi se construit sur le long terme et peut être sujet à des variations selon les événements affectifs, notamment à l'adolescence et prendre des formes différentes et multidimensionnelles selon les jeunes. Par exemple, selon C. André au moins 5 dimensions de l'estime de soi sont à l'œuvre chez les enfants⁴¹ :

- L'aspect physique (« est-ce que je plais aux autres ? »)
- La réussite scolaire (« suis-je bon élève ? »)
- Les compétences athlétiques (« est-ce que je suis fort(e), rapide, etc ? »)
- La conformité comportementale (« les adultes m'apprécient-ils ? »)
- La popularité (« est-ce qu'on m'aime bien ? »).

Les animatrices de l'internat estiment que c'est un long travail pour les jeunes filles. Néanmoins, les **professeurs ayant les jeunes filles en classe ont indiqué que l'internat permettait effectivement aux jeunes filles de gagner en autonomie et en confiance**. Deux anciennes élèves que nous avons rencontrées sont revenues spontanément sur cet effet :

Ancienne élève 1 : « *Je me voyais un peu faible comparé aux autres filles, [l'internat] m'a permis de prendre confiance en moi.* »

Ancienne élève 2 : « *Je suis vraiment contente d'être comme ça, de changer, de penser à mon avenir. Si je n'étais pas ici, je n'aurais pas fini mes études.* »

Deux encadrants du VL estiment que les jeunes ont plus confiance en eux, en particulier grâce aux progrès qu'ils accomplissent en danse. Plusieurs témoignages de jeunes confirment ces éléments. L'un d'entre eux a notamment dernièrement remporté un concours alors qu'il avait commencé au Vagabond Lab en ayant très peu de notions en danse :

« *Quand tu arrives à faire, tu es trop fier, tu es intouchable. Tu souffres et tu manges le plat avec dégustation.* »

Certains animateurs du VL ont souligné aussi la tendance de certains jeunes à **développer une « trop forte » confiance en eux, pouvant se traduire par parfois une arrogance ou un sentiment de distinction** vis-à-vis de leurs pairs ne participants pas aux VL.

³⁹ « Rapport final d'évaluation des projets lauréats de l'APDOM 4 « Prévention des violences faites aux femmes par la lutte contre les stéréotypes sexistes », Quadrant Conseil, 2017

⁴⁰ Albert Bandura et Jacques Lecomte, Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle. Bruxelles: De Boeck, 2013.

⁴¹ André, Christophe. « L'estime de soi », *Recherche en soins infirmiers*, vol. 82, no. 3, 2005, pp. 26-30.

Réponse à la question 3 : Dans quelle mesure les dynamiques amorcées lors des séjours peuvent-elles être maintenues, voire diffusées après la sortie des jeunes du dispositif ou entre deux séjours ?

La réponse à cette question d'évaluation est structurée autour de 3 points d'attention :

- La conceptualisation et l'anticipation des périodes de sorties par les porteurs de projet
- Le maintien et la diffusion des effets entre les séjours
- Le maintien et la diffusion des effets après leur sortie du dispositif

(1) La conceptualisation des périodes de sorties par les porteurs de projet

Les enjeux des périodes d'interruption du projet sont distincts pour chaque projet. **Pour l'internat**, ces périodes sont proportionnellement beaucoup plus courtes puisqu'elles se limitent aux week-end et aux vacances scolaires et que de manière générale **les jeunes filles sont plus à l'internat que chez elle tout au long de l'année**. Pour le **Vagabond Lab**, les enjeux sont très forts puisque les **périodes de participation des jeunes au projet sont beaucoup plus courtes** (uniquement une semaine pour chaque vacances scolaires) et sont entrecoupées de longue période d'absence.

Organiser le maintien entre les périodes du projet

L'internat l'Espérance a eu pour stratégie principale **d'anticiper les dissonances entre l'internat et le foyer** afin de garantir une certaine continuité. Les menus sont proches des habitudes alimentaires mahoraises, les activités proposées restent simples.

Pour éviter des périodes de rupture, des **permanences** facultatives étaient organisées pendant les vacances scolaires lors de la deuxième et troisième année d'ouverture de l'internat pour permettre aux jeunes filles de faire des activités le matin (lecture, broderie, etc.) et d'avoir un repas le midi. Environ la moitié des inscrites venait régulièrement. Cependant, étant donné le désaccord de certains parents qui souhaitaient garder leurs filles à la maison pendant les vacances et l'investissement trop important que cela demandait à l'équipe, la décision a été prise de ne pas reconduire cette action pour l'année en cours.

Dans le cadre du **Vagabond Lab**, la réflexion des porteurs de projet s'est concentrée sur **la manière de faire perdurer les effets entre les sessions**. Tout au long de l'expérimentation, des ajustements allant dans ce sens ont été apportés au projet notamment le renforcement du volet soutien scolaire, l'organisation de sorties éducatives notamment à la bibliothèque en dehors des vacances scolaires. Une piste de réflexion a été engagée sur la participation au suivi scolaire des jeunes et le contact avec les professeurs des jeunes, mais cette option reste exceptionnelle et les porteurs de projets estiment que les risques d'ingérence et de substitution à l'autorité parentale sont trop forts.

À ce titre, les encadrants estiment que la permanence des effets passe en partie par un travail auprès des parents d'accompagnement pour leur expliquer le rôle attendu par l'établissement scolaire :

Quand tu vas à l'école, [les parents] ne savent pas que tu as tes devoirs, ils ne maîtrisent pas. Il faut leur expliquer que les enfants ne progressent pas juste en allant à l'école, il faut que quelqu'un vérifie. Même si on le dit le mercredi [journée des parents], ils ne le feront pas, ils ont des habitudes. Il faudrait que quelqu'un passe voir les parents à la maison.

À ce titre, il faut noter que les parents sont aussi désormais invités à certaines sorties organisées pendant la période scolaire. Cependant, ils sont encore peu nombreux à être venus.

Certains partenariats avec d'autres acteurs éducatifs commencent à se mettre en place. La responsable du volet éducatif s'est notamment mise en contact avec des dispositifs de programme de réussite éducative (PRE) pour suivre de manière soutenue des jeunes intégrés au projet.

Organiser le maintien des effets après le départ du dispositif

À la « fin » de l'internat les éducatrices **encouragent les élèves à maintenir le lien avec l'internat**. C'est un principe commun à la Fondation des apprentis d'Auteuil notamment en constituant une « communauté des apprentis » afin qu'elle puisse, tout au long de leur vie, leur servir de soutien. Ce contact avec les anciennes s'entretient de façon informelle et en fonction de la motivation de la jeune fille. Il est très fortement basé sur l'affect.

On observe que **même les mères des anciennes internes continuent à visiter l'internat**, et certaines anciennes internes donnent des nouvelles régulièrement et demandent conseil à l'équipe d'encadrants et de bénévoles par exemple sur des questions d'orientation professionnelle. Néanmoins, l'internat ne fait pas explicitement le lien avec des structures d'insertion (Mission Locale, pôle emploi, CRIJ).

Dans le cadre du **Vagabond Lab** il existe une certaine ambiguïté sur l'objectif final des jeunes. Depuis le départ en 2016 de l'un des jeunes du Vagabond Lab en métropole pour poursuivre ces études tout en intégrant le **Vagabond**

Crew, les jeunes perçoivent le Vagabond Lab **comme une préparation à ce débouché**. En effet, environ la moitié des jeunes rencontrés ont évoqué leur souhait d'intégrer le Vagabond Crew (4) ou alors le Vagabond Lab de Montpellier (2). Un-e encadrant-e estime qu'il serait parfois nécessaire que l'équipe soit plus claire sur les possibilités ou non d'intégrer ce crew afin de ne pas nourrir des espoirs déçus. Bien que le Vagabond Lab prépare les plus assidus à « **aller à l'extérieur** » et en particulier de savoir s'adapter dans la perspective d'un potentiel départ en métropole, cet accompagnement reste au cas par cas et réservé aux plus talentueux.

Ainsi, les « anciens » continuent pour la plupart à participer aux séjours ce qui d'ailleurs peut s'avérer problématique pour les encadrants de par leur âge avancé et leur lassitude vis-à-vis de certaines règles de vie en communauté.

Les grands, ils sont à leur dixième session, c'est normal [qu'ils se démobilisent], il faudrait peut-être trouver un truc, une suite ou une finalité, car sinon ils vont saturer.

(2) Le maintien et la diffusion des effets entre les séjours

Certaines **jeunes filles de l'internat** peuvent présenter une certaine appréhension des périodes de vacances, du fait de quitter la vie en communauté, les différentes activités et les conditions matérielles confortables de l'internat.

Malgré le travail des encadrants pour limiter les dissonances entre les deux contextes, certaines jeunes filles peuvent réagir fortement au retour dans leur foyer :

Je ne suis pas contente quand je rentre, je n'aime pas aller là-bas, c'est trop nul, je n'aime pas la boue.

L'équipe encadrante et un professeur estiment qu'il est illusoire de penser que les habitudes acquises vont pouvoir perdurer étant donné l'environnement extrêmement précaire autant pour ce qui tient aux habitudes d'hygiène ou à la possibilité de faire ses devoirs. De fait il existe systématiquement un temps de **ré-acclimatation nécessaire lors du retour de vacances** tant sur le plan de l'hygiène que des règles de vie :

Au retour des vacances de décembre après un mois de vacances, il faut presque recommencer à zéro ! Elles perdent les habitudes sur les douches, repas, sommeil, elles parlent fort sans laisser la parole à l'autre.

Cependant, les habitudes acquises à l'internat sont rapidement réactivées en particulier pour les plus anciennes. Ce décalage est aussi constaté plus largement par un professeur chez l'ensemble de leurs élèves à la rentrée scolaire.

De manière générale, les jeunes filles ont donc **deux modes de vie entre le monde de l'internat et celui de leur foyer, sans que l'un de perturbe l'autre de manière préjudiciable** à leur équilibre de manière durable. Un seul effet semble être maintenu : **l'amélioration du comportement des jeunes filles dans le temps autant à l'internat qu'à la maison** qui a été souligné par la quasi-totalité des mères rencontrées et des encadrants.

Dans le cadre du **Vagabond Lab** les encadrants constatent unanimement un « **relâchement** » **des jeunes entre les sessions**.

Néanmoins certains jeunes participants estiment avoir modifié durablement leur comportement notamment au regard de **leur investissement scolaire, et de leur comportement vis-à-vis des règles**.

On a changé dans tout, si je n'étais pas là et si je ne dansais pas comment je serais ? Il y a beaucoup de délinquance dans mon village. Le hip-hop mène dans un bon chemin.

Néanmoins, ce maintien des effets **dépend fortement de leur fréquence de participation ainsi que des personnalités et environnements de chaque jeune**. Certains voient les sessions comme des parenthèses qui n'ont pas forcément un effet le reste du temps.

J'ai envie de frapper les copains, tout le temps. Ici, je n'ai pas envie de les frapper, car si tu fais quelque chose, on va te faire faire des pompes.

« - Est-ce que depuis que tu es dans le VL tu fais des choses que tu ne faisais pas avant ?

- Non pas plus que ça, juste la danse ».

(3) Le maintien et la diffusion des effets sur les jeunes après leur sortie du dispositif

Les anciennes élèves de l'internat que nous avons pu interroger regrettent le temps de l'internat, notamment l'atmosphère studieuse et conviviale.

Ce qui me manque, on s'assoit tous à une table, on révisait, on discutait, on parle de la journée. Je ne le fais pas avec ma famille.

Faute de pouvoir conserver ces habitudes du fait d'un environnement très différent de l'internat, l'équipe encadrante estime que les jeunes filles pourront toutefois à leurs sorties de leur internat retirer des bénéfices de l'acquisition **du diplôme et d'un niveau de langue élevé, d'un meilleur relationnel, et d'une motivation pour se projeter dans un projet de vie ambitieux renforcé par de meilleures capacités d'adaptations et d'autonomie.**

Verbatim de l'impact de l'internat sur les jeunes filles collecté par Quadrant Conseil

[Dans le cadre d'une recherche de formation] je suis allée au Vice-rectorat pour leur mettre la pression : on m'a indiqué qu'il n'y avait pas de place. Je n'ai pas perdu espoir, j'ai fait mes lettres de motivation que je suis allée déposer dans tous les lycées [...] Je veux continuer les études après le bac ou passer le concours [d'infirmière]. On peut faire un BTS ou un DUT : j'ai envie de continuer.

Maintenant, je suis trop curieuse, ça énerve certaines personnes, quand je ne comprends pas, je demande, je veux savoir. C'est parce que j'ai appris à lire plus et ça enrichit la connaissance et tu deviens plus curieuse. [Jeune restée deux ans à l'internat avant d'aller faire un CAP dans un autre établissement]

[Ma mère] est contente, car j'ai changé, je sors rarement. J'ai plus envie, ça m'intéresse plus [...]. Ma tante vient juste d'accoucher je reste chez elle pour l'aider ou dormir, réviser, regarder la télé. Je sors pour ramener les petits. Parfois je réviser avec les petits, c'est trop mignon. Je veux être éducatrice pour avoir un peu d'argent pour partir pour ne pas galérer. J'aimerais aussi aller découvrir des trucs. Je ne sais pas la métropole, ou la Réunion si j'y vais direct sans argent, je vais galérer. Je veux aussi faire le BSMA pour avoir mon permis. [Jeune restée deux ans à l'internat avant d'aller faire un CAP dans un autre établissement]

Des anciennes élèves ont aussi témoigné d'une forte **envie de transmettre** ce qu'elles ont appris, soit en devenant éducatrice, soit auprès de leur famille ou de leurs amies :

J'ai parlé à [un-e encadrant-e] pour être ici [comme éducatrice]. Je me suis trop attachée à eux [...] Ce serait pour aussi aider les autres, et leur donner des exemples. Leur expliquer comment moi j'étais et comment j'ai changé aujourd'hui.

Parfois quand je vois un truc qui ne se fait pas que font mes amis, je leur dis. Elles sortent avec des grands alors que ce sont des gamines. Elles dansent n'importe comment. Je ne me sens pas bien, je ne me sens pas à l'aise.

10 [frères et sœurs] chez nous et trois petits avant ils [m'insultaient] quand je faisais n'importe quoi maintenant elles me respectent. Je donne des conseils, si eux insultent des gens : je leur dis de s'excuser.

L'équipe du Vagabond Lab avait pour objectif de faire des jeunes participants des ambassadeurs de ce qu'ils avaient appris lors des séjours. En effet, la plupart des jeunes et trois encadrants considèrent qu'ils **transmettent** d'une façon ou d'une **autre les pas ou techniques apprises en danse**, d'autant plus facilement que cette transmission repose essentiellement sur la démonstration et que le Vagabond Lab les y encourage explicitement :

Le partage, ça figure dans les règles de vie : une fois que vous rentrez : partagez, enseignez, la culture hip-hop est basée là-dessus.

Les encadrants identifient cependant des **limites** à cette diffusion :

- Le Vagabond Lab suscite des jalousies chez d'autres danseurs, cela entraîne un rejet de leur part des jeunes du Vagabond Lab.
- Les jeunes du Vagabond Lab, du fait des liens étroits qui s'établissent entre eux et des progrès qu'ils accomplissent en comparaison des autres, souhaitent continuer à s'entraîner ensemble plutôt que revenir dans leur crew respectif.

Ces deux limites qui s'alimentent entre elles ont donc pour conséquence un **désinvestissement** des jeunes de leur **crew initial** ce qui nuit donc fortement à la transmission de leurs apprentissages et peut plus largement entraîner des tensions entre les jeunes.

s.

Ainsi cette diffusion reste ponctuelle et limitée aux pas de danse sans s'étendre notamment aux apprentissages comportementaux ou scolaires.

Ces observations rentrent en résonance avec la littérature existante en psychologie sociale concernant les groupes d'appartenance. L'expérimentation de Shérif et Al sur un groupe d'enfants⁴² a notamment montré comment l'identité sociale développée par l'appartenance à un groupe avait tendance à prendre le dessus sur les relations interpersonnelles y compris amicales antérieures à cette appartenance (Voir encadré ci-contre).

L'expérience de Shérif et Al

L'expérience forme deux groupes d'enfants en séparant des amis et les font participer à des jeux compétitifs où ils s'opposent. Cette compétition modifie les relations interpersonnelles, elle défait des amitiés et en recrée de nouvelles. Cela s'explique par la compétition et l'expérience vécue en commun dans le groupe.

⁴² Sherif, M., Harvey, O. J., White, B. J., Hood, W. R., & Sherif, C. W. (1961). Intergroup conflict and cooperation: The Robbers Cave experiment (Vol. 10). Norman, OK: University Book Exchange

4.2 Enseignements

Deux ensembles d'enseignements ont été identifiés par l'équipe d'évaluation :

- Ceux relevant de l'association des parents (Question 1) ,
- Ceux relevant des impacts sur les bénéficiaires (Question 2 et 3)

(1) Les enseignements relatifs à l'association des parents dans le cadre des projets organisant l'accueil prolongé de jeunes sur le territoire mahorais

→ **Une analyse préalable des dissonances potentielles entre le cadre de vie du projet et les conceptions des familles permet d'anticiper les sources de tension et de désamorcer les réticences familiales, notamment en explicitant les raisons de ces dissonances auprès des parents, mais aussi au sein des équipes.**

Les catégories d'analyse proposées par D. Thin (voir partie précédente) sont pertinentes dans le contexte mahorais. Mobilisées par les encadrants en début de projet elles permettraient :

- De clarifier la position générale de l'équipe sous le prisme de chaque dissonance et d'adopter une posture homogène face aux familles ;
- D'identifier lors des rencontres avec les familles les degrés de dissonances potentiels ;
- D'adapter ainsi leur discours et leur message envers les jeunes et leurs familles.

Par ailleurs ces dissonances ne sont pas systématiquement sources de conflit. Les dissonances les plus conflictuelles sont dans cette étude liées à l'autorité et au degré de discipline notamment auprès des jeunes filles ainsi qu'au choix des activités culturelles pouvant entrer en conflit avec les traditions des familles.

→ **L'association des parents au projet est indispensable à l'acceptation de ces dispositifs par les familles et doit être pensée en amont de sa mise en œuvre.**

Les modes d'association peuvent être très divers (voir les catégories de J. Epstein). Soit plusieurs modes d'association peuvent être combinés en même temps ou ceux-ci peuvent évoluer au long de la durée de participation au projet.

A titre d'exemple, l'association des parents peut commencer par une posture passive, puis en les associant à des tâches qu'ils maîtrisent (cuisine, bricolage) pour ensuite aborder des sujets plus délicats de co-éducation pouvant faire l'objet de dissensus notamment sur les modes de communication et l'autorité.

→ **Les facteurs identifiés facilitant la participation des parents sont :**

- De leur permettre de compenser l'absence de participation financière par la conduite de tâches dans le cadre du projet ;
- D'organiser des activités conviviales et leur permettant une socialisation avec d'autres parents (notamment pour les parents isolés) ;
- De se positionner comme conseiller éducatif à leur disposition pour expliciter les normes scolaires ;
- De lever les freins matériels à leur participation (déplacements, possibilité de venir avec les autres enfants) ;
- De rappeler chaque événement par un appel téléphonique préalable.

→ **Le degré de participation des parents n'a pas d'incidence directe et systématique sur les effets du projet sur leur enfant et ne reflète pas systématiquement leur degré d'adhésion.**

Une faible participation des parents ne relève pas systématiquement d'un manque d'adhésion au projet. Elle peut à l'inverse témoigner d'un fort degré de confiance envers les encadrants. Une fois les parents rassurés sur la structure d'accueil et l'encadrement, ils peuvent faire le choix de ne pas participer aux différentes activités.

De manière générale les jeunes apprécient que leurs parents participent aux activités organisées notamment lorsque celles-ci mettent en valeur leurs progrès ou apprentissages, ou lorsqu'un grand nombre de parents participent notamment pour ne pas se différencier. Néanmoins, l'investissement de leurs parents n'a pas d'effet significatif sur leur propre adhésion au projet.

(2) Les enseignements relatifs aux effets des projets organisant l'accueil prolongé de jeunes sur le territoire mahorais

- **Les projets génèrent avec succès des changements de « savoir-être » (hygiène, rapport aux autres) des jeunes pendant les séjours, en commençant par une répétition des règles et une application stricte de celles-ci. Aussi, la mise en place d'un « exemple par les pairs », c'est-à-dire le relais des comportements à adopter en s'appuyant sur des « grands frères ou grandes sœurs » détenant une influence auprès des plus jeunes est particulièrement efficace.**

Cette étude montre que bien que ce mode d'action soit efficace pour modifier les comportements des jeunes dans un premier temps, son efficacité **s'estompe avec le temps**. Plus les jeunes ont passé du temps dans le projet, et se sont familiarisés avec les encadrants, notamment s'ils se rapproche de l'âge adulte, et plus les normes restrictives de liberté sont questionnées. Ils peuvent alors compromettre la dynamique vertueuse du groupe s'ils jouissent d'une influence auprès des plus jeunes susceptibles de prendre exemple sur leur comportement. Cela amène donc à réfléchir en amont à la durée du dispositif et à le communiquer aux jeunes.

- **Le maintien de comportements initiaux dans la sphère familiale alors qu'ils sont différents de ceux de la sphère du projet ne signifie pas systématiquement l'échec du projet, mais témoigne de l'adaptabilité des jeunes. Privilégier le développement de capacités d'adaptation plutôt qu'une conversion de nouvelles normes apparaît comme un objectif plus réaliste évitant des tensions entre ces sphères.**

Les deux projets montrent qu'à l'adolescence, les jeunes assimilent rapidement de nouvelles normes et savent ajuster leurs comportements. Néanmoins, cette tendance nécessite à chaque début de séjour un rappel systématique des règles.

- **Ces dispositifs génèrent chez la majorité des jeunes une amélioration de leurs comportements, motivations et résultats scolaires. La proximité quotidienne des encadrants avec les jeunes organisée dans le cadre du séjour, leur donne accès à une connaissance fine des problématiques sociales, familiales, et d'apprentissage des jeunes et leur permet de désamorcer des parcours de décrochage scolaire.**

Les dispositifs de séjour permettent aux encadrants de connaître les jeunes dans toute leur complexité, ainsi que de prendre le temps pour certains jeunes d'être à l'aise pour se livrer. Ce temps est particulièrement important dans le cadre de la culture mahoraise où l'expression, la communication verbale des sentiments et ressentis est peu valorisée, d'autant plus chez les adolescents.

- **Les principaux mécanismes expliquant la motivation des jeunes et leur progression scolaire tiennent :**
 - **Au sentiment d'avoir été choisi parmi d'autres pour participer au projet, soit un mécanisme élitiste. Dit aussi l'effet Pygmalion, ce mécanisme socio psychologique consiste à agir de manière à être à la hauteur de l'estime que l'on nous porte.**
 - **À la mise en place par les encadrants de petites réussites permettant d'enclencher une dynamique positive de succès et de revalorisation de soi. Cette revalorisation peut passer par l'apprentissage des compétences de base ou par une autre activité culturelle ou manuelle par laquelle les jeunes peuvent reprendre confiance en leurs capacités.**

Le mécanisme élitiste est à prendre en compte dans le cadre de généralisation d'un dispositif alors restreint. L'accès au dispositif à un plus grand nombre peut compromettre l'activation de ce mécanisme.

- **La présence prolongée dans des séjours, couplée avec un sentiment élitiste peut générer de nouvelles appartenances entre les jeunes participants aux séjours aux dépens des relations sociales préexistantes.**

Cette nouvelle appartenance constitue alors un obstacle à la diffusion des apprentissages des jeunes participants à leur entourage une fois sortis du dispositif. Si l'appartenance des jeunes se situe dans le cadre du séjour, cela compromet leurs capacités d'adaptation entre les deux sphères et peut devenir source de malaise pour les jeunes lorsque leur participation au dispositif s'achève.

VI. CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette mission d'évaluation a adopté une démarche innovante de co-construction du questionnement évaluatif de manière exploratoire, sans questionnement du commanditaire a priori et en s'appuyant sur un dialogue entre la littérature académique, les observations de terrain de l'équipe d'évaluation et l'expertise des porteurs de projets.

Cette approche s'est avérée vertueuse pour identifier des questions d'évaluation pertinentes pour les porteurs de projets et susceptibles de générer des enseignements transférables à d'autres contextes.

L'élaboration d'un référentiel d'évaluation ciblé sur les dimensions communes aux deux projets, alors que ceux-ci restent fortement distincts, permet de mieux identifier les mécanismes communs susceptibles d'être reproduits par d'autres projets.

Enfin, la mobilisation de cadres d'analyse issus de la littérature permet de renforcer la crédibilité scientifique des résultats même dans le cas de dispositifs mobilisant un faible nombre de bénéficiaires.

VII. ANNEXES

Annexe 2 : Référentiel d'évaluation

Question 1 : Dans quelle mesure ces dispositifs sont-ils acceptés et reconnus comme pertinents par les familles ? (Pertinence)

Critères de succès	Indices (indicateurs et descripteurs)	Outils de collecte	Répartition des tâches
CS1— Les adultes encadrants considèrent nécessaires d'intégrer les familles au projet pour assurer sa réussite	<ul style="list-style-type: none"> - Les adultes encadrants rencontrés précisent nécessaires d'intégrer les familles au projet pour assurer sa réussite - Les projets proposent plusieurs opportunités permettant aux parents de participer au projet. 	<p>Entretiens avec les adultes encadrants</p> <p>Suivi des activités</p>	Équipe d'évaluation
CS2— Les parents acceptent sans difficulté cette mise à distance et les activités proposées à leur enfant	<ul style="list-style-type: none"> - Les parents rencontrés précisent voir l'intérêt d'une mise à distance et des activités proposées - Les jeunes précisent que leurs parents n'ont pas de difficultés à les laisser participer aux séjours - Les adultes encadrants (animateurs, professeurs, etc.) considèrent que les parents voient l'intérêt d'une mise à distance et des activités proposées - Part des jeunes n'ayant pas intégré le dispositif étant donné un refus des parents - Part des jeunes ayant quitté le dispositif étant donné un refus des parents 	<p>Entretien de groupe auprès des jeunes</p> <p>Entretiens avec les parents</p> <p>Entretiens avec les adultes encadrants</p> <p>Suivi des bénéficiaires des projets</p>	Porteurs Équipe d'évaluation
CS3— Les parents participent aux activités du projet	<ul style="list-style-type: none"> - Part et profil des parents participants aux activités proposées (journée des parents, préparation des repas, bricolage) - Les parents voient l'intérêt de participer aux activités proposées. - Les adultes encadrants considèrent que les parents voient l'intérêt 	<p>Suivi des parents</p> <p>Observation</p> <p>Entretiens avec les parents</p> <p>Entretiens avec les adultes encadrants</p>	Porteurs Équipe d'évaluation

Question 2 : Dans quelle mesure et dans quels cas ces dispositifs génèrent-ils des effets particuliers chez les jeunes bénéficiaires? (Efficacité)

Critères de succès	Indices (indicateurs et descripteurs)	Outils de collecte	Répartition des tâches
--------------------	---------------------------------------	--------------------	------------------------

CS4— Les jeunes prennent de nouvelles habitudes d'hygiène et alimentaires grâce aux ressources proposées dans le lieu d'accueil	<ul style="list-style-type: none"> - Les jeunes prennent de nouvelles habitudes alimentaires⁴³ - Les jeunes prennent de nouvelles habitudes d'hygiène⁴⁴ - Les jeunes apprennent à soigner leur apparence - Les encadrants considèrent que les jeunes prennent des nouvelles habitudes d'hygiène et alimentaires. - Les parents considèrent que les jeunes prennent des nouvelles habitudes d'hygiène et alimentaires 	Fiche de suivi Entretiens adultes encadrants Entretiens de groupe auprès des jeunes	Porteurs
CS5— Les jeunes participent aux activités de soutien scolaire et voient leur niveau s'améliorer	<ul style="list-style-type: none"> - Les jeunes participent activement aux activités de soutien scolaire - Les jeunes estiment que les activités de soutien scolaire correspondent à leur besoin - Les jeunes améliorent leur capacité de concentration - Les jeunes améliorent leur niveau scolaire - Les encadrants (hors lieu de séjour) des jeunes notent une amélioration de leur niveau scolaire - Les encadrants des jeunes notent une amélioration de leur niveau scolaire - Les encadrants des jeunes notent une amélioration de leur comportement/capacité de concentration - Les parents des jeunes notent une amélioration de leur comportement/capacité de concentration 	Fiche de suivi Observation et entretien de groupe auprès des jeunes Appréciation comportement (bulletins scolaires) Résultats aux test (Vagabond Lab, bulletins scolaires) Entretiens avec professeurs Entretiens adultes encadrants	Porteurs Equipe d'évaluation
CS6—Les jeunes prennent confiance en eux et améliorent leur comportement social	<ul style="list-style-type: none"> - Les jeunes améliorent leur estime d'eux-mêmes - Les jeunes améliorent leur concentration - Les jeunes améliorent leur discipline - Les encadrants des activités culturelles des jeunes notent une amélioration de leur comportement lors de ces activités - Les jeunes identifient de nouvelles orientations professionnelles - Les adultes encadrants estiment que les jeunes améliorent leur estime d'eux-mêmes et leur projection dans l'avenir/motivation 	Entretiens de groupe auprès des jeunes Observation Entretiens auprès des animateurs culturels	Equipe d'évaluation

⁴³ Ces habitudes alimentaires concernent la prise de repas trois fois par jours, le fait de ne pas grignoter entre ces repas, de ne pas manger trop sucré, d'équilibrer ces repas.

⁴⁴ Ces habitudes d'hygiène concernent la prise de douche quotidienne, le brossage de dents régulier, la propreté des habits, le lavage de mains après chaque repas.

	<ul style="list-style-type: none"> - Les parents estiment que les jeunes améliorent leur estime d'eux-mêmes et leur projection dans l'avenir/motivation 		
CS7— Les jeunes améliorent leurs savoir-être en communauté	<ul style="list-style-type: none"> - Les jeunes respectent les règles communes - Les jeunes participent aux moments en commun - Les jeunes améliorent leur ponctualité - Les jeunes ont des relations pacifiées entre eux - Les jeunes ont des relations pacifiées avec leurs encadrants - Les encadrants estiment les jeunes améliorent leurs relations entre eux et avec les adultes - Les parents estiment les jeunes améliorent leurs relations entre eux et avec les adultes 	<p>Fiche de suivi</p> <p>Entretiens auprès des encadrants</p> <p>Entretiens de groupe auprès des jeunes</p>	<p>Porteurs</p> <p>Equipe d'évaluation</p>

Question 3 : Dans quelle mesure, les dynamiques amorcées lors des séjours peuvent-elles être maintenues, voire diffusées après la sortie des jeunes du dispositif ou entre deux séjours? (Durabilité, cohérence externe)

CS7 _Les jeunes ont les capacités matérielles d'adapter ce qu'ils ont appris à leurs conditions de vie	<ul style="list-style-type: none"> - Les jeunes précisent pouvoir adapter les habitudes d'hygiène et alimentaires acquises - Les jeunes précisent pouvoir rester mobilisés dans leur parcours d'études et pour construire des projets d'avenir - Les jeunes précisent pouvoir continuer à avoir des relations pacifiées avec les autres (adultes et jeunes) - Les jeunes précisent pouvoir diffuser les apprentissages qu'ils ont acquis. 	Entretiens de groupe auprès des jeunes	Équipe d'évaluation
CS8— Les jeunes souhaitent maintenir les habitudes acquises et les diffuser	<ul style="list-style-type: none"> - Les jeunes précisent vouloir maintenir les habitudes d'hygiène et alimentaires acquises - Les jeunes souhaitent rester mobilisés dans leur parcours d'études et pour construire des projets d'avenir - Les jeunes souhaitent continuer à nouer des relations pacifiées avec les autres (adultes et jeunes) - Les jeunes souhaitent diffuser les apprentissages qu'ils ont acquis. 	Entretiens de groupe auprès des jeunes	Équipe d'évaluation
CS9— Les adultes encadrants ont une réflexion sur la manière de faire perdurer les effets et adaptent le projet en conséquence	<ul style="list-style-type: none"> - Les adultes encadrants ont une réflexion sur la manière de faire perdurer les habitudes d'hygiène et alimentaires acquises et ont mis des actions en place en conséquence. - Les adultes encadrants ont une réflexion sur la manière de maintenir la mobilisation des jeunes dans leur parcours d'études et leurs projets d'avenir et ont mis des actions en place en conséquence. 	Entretiens auprès des adultes encadrants	Équipe d'évaluation

	<ul style="list-style-type: none"> - Les adultes encadrants ont une réflexion sur la manière dont les jeunes diffusent les apprentissages qu'ils ont acquis et ont mis des actions en place en conséquence. - Les adultes encadrants orientent les jeunes vers d'autres acteurs de la jeunesse pour les aider dans leur parcours. 		
<p>CS10— Les jeunes maintiennent les habitudes acquises et les diffusent entre deux séjours.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Les bénéficiaires précisent maintenir les habitudes d'hygiène et alimentaires acquises - Les bénéficiaires restent mobilisées dans leur parcours d'études et pour construire des projets d'avenir - Les bénéficiaires continuent à nouer des relations pacifiées avec les autres (adultes et jeunes) - Les bénéficiaires sont en relation avec d'autres acteurs de la jeunesse pouvant les aider dans leur parcours - Les bénéficiaires estiment avoir diffusé des apprentissages acquis. - Les adultes encadrants estiment que les jeunes ont les moyens et vont continuer à maintenir et diffuser les habitudes acquises entre deux séjours. 	<p>Entretiens de groupe auprès des jeunes</p> <p>Entretiens adultes encadrants</p> <p>Entretiens parents</p>	<p>Équipe d'évaluation</p>
<p>CS11— Les jeunes maintiennent les habitudes acquises et les diffusent après leur sortie</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Les anciens bénéficiaires précisent maintenir les habitudes d'hygiène et alimentaires acquises - Les anciens bénéficiaires restent mobilisées dans leur parcours d'études et pour construire des projets d'avenir - Les anciens bénéficiaires continuent à nouer des relations pacifiées avec les autres (adultes et jeunes) - Les anciens bénéficiaires sont en relation avec d'autres acteurs de la jeunesse pouvant les aider dans leur parcours - Les anciens bénéficiaires estiment avoir diffusé des apprentissages acquis. - Les adultes encadrants estiment que les jeunes ont les moyens et vont continuer à maintenir et diffuser les habitudes après leur sortie. 	<p>Entretiens avec les jeunes filles étant antérieurement à l'internat.</p> <p>Entretiens adultes encadrants</p>	<p>Équipe d'évaluation</p>

Annexe 3 : Synthèse des résultats aux examens Session 2018



Synthèse des résultats aux examens Session 2018

En attendant les résultats du BTS, la session 2018 est globalement moins bonne que la précédente au CAP, BEP, DNB, Bac Technologique et Bac Général mais néanmoins enregistre une hausse au baccalauréat professionnel.

Des résultats différents suivant les spécialités et les établissements.

		Session 2018		Session 2017		Rappel 2016		Rappel 2015		Ecart 18-17	
		Mayotte	France	Myt	France M	Myt	Fr M	Myt	Fr M	Myt	Fr M
Bac Général	Série L	81.0		80.5	90.6	82.9	91.2	61.6	90.6	+0.5	-
	Série ES	70.8		72.9	89.0	68.8	91.1	68.0	91.2	-2.1	-
	Série S	77.6		79.5	91.8	76.0	91.6	78.5	91.8	-1.9	-
	Ensemble	76.2		77.1	90.7	75.0	91.4	69.3	91.5	-0.9	-
Bac Technologique	HOT	32.3		50.0	93.5		91.1			-17.7	
	ST2S	91.9		92.3	92.1	75.0	92.3	75.8	91.7	-0.4	-
	STD2A	57.9		55.6	96.5		96.9			+2.3	
	STI2D	62.9		62.3	91.6	81.9	91.9	61.5	91.7	+0.6	-
	STL	71.4		85.7	91.6	96.7	92.5	87.8	93.9	-14.5	-
	STMG	60.6		61.4	89.0	61.6	89.2	67.7	89.5	-0.8	-
	Ensemble	62.1		63.6	90.5	64.9	90.7	68.2	90.6	-1.5	-
Bac Professionnel	Production	72.6		69.5	79.4	70.0	80.2	74.1	78.9	+3.1	-
	Service	84.5		77.5	83.4	83.6	84.0	74.9	81.6	+7.0	-
	Ensemble	79.9		74.3	81.5	78.2	82.2	74.5	80.3	+5.6	-
CAP	81.7		89.1		86.7	83.9	86.1	83.9	-7.4	-	
BEP	75.3		79.0		73.9	82.5	78.6	80.0	-3.7	-	
DNB	79.4		84.7		80.4	88.1	72.5	87.4	-5.3	-	
BTS			42.2		42.9	74.3	44.4	74.1		-	

Pour Mayotte, les résultats sont ceux des candidats sous statut scolaire.