

Acronymes et abréviations

APEA	Autorité de protection de l'enfant et de l'adulte
art.	article
CC	Code civil suisse
CDE	Convention internationale relative aux droits de l'enfant (1989)
Chap.	chapitre
FICE	Fédération Internationale des Communautés Educatives
IFCO	International Foster Care Organisation
INRTRAC	International Research Network on Transitions to Adulthood from Care
Lignes directrices	Lignes directrices des Nations Unies relatives à la protection de remplacement pour les enfants
MIDE	Master interdisciplinaire en droits de l'enfant
OFJ	Office fédéral de la justice
ONED	Observatoire national de l'enfance en danger
OPE	Ordonnance sur le placement d'enfants
OPEE	Ordonnance réglant le placement d'enfants à des fins d'entretien et en vue d'adoption
p.	page
para.	paragraphe
pp.	pages
Q4C	Quality for Children

Table des matières

INTRODUCTION ET PROBLEMATIQUE.....	11
I. CADRE THEORIQUE	17
1.1. La sociologie de la jeunesse, comme éléments de compréhension de la transition à l'âge adulte.....	18
1.1.1. La transition à l'âge adulte.....	18
1.1.2. Les débuts de la jeunesse en Occident.....	19
1.1.3. Les cultures et les dangers de la jeunesse.....	22
II. LE PLACEMENT ET L'AUTONOMIE.....	23
2.1. Le placement en institutions socioéducatives.....	24
2.2. L'autonomie.....	26
2.2.1. La construction de l'autonomie durant un placement : un enjeu institutionnel et relationnel.....	27
III. PRISE EN CHARGE ET DROITS DES ENFANTS PLACÉS.....	28
3.1. La prise en charge institutionnelle.....	28
3.2. Les droits des enfants placés.....	32
3.3. Le placement et les normes internationales.....	32
IV. METHODOLOGIE ET ETHIQUE.....	37
4.1. La méthode utilisée.....	37
4.1.1. La population interrogée.....	38
4.1.2. La construction du guide d'entretien.....	39
4.1.3. L'analyse du contenu.....	40
4.2. Les aspects éthiques de l'entretien.....	44
V. RECITS DE VIE DES JEUNES ADULTES.....	45
5.1. Les données.....	46
5.1.1. Placement : le départ, les souvenirs et les faits.....	46
5.1.2. Placement et dynamiques collectives.....	48
5.1.3. La construction de l'autonomie et la préparation à la sortie du placement.....	53
5.1.4. Sortie du placement et perceptions sur la vie post-institutionnelle.....	55
5.1.5. L'expérience du placement en institution.....	56
5.1.6. L'impact du placement en institution.....	59
VI. ANALYSE DES RECITS DE VIE.....	64
6.1. Le placement et la transition à l'âge adulte.....	64

6.2. Le placement et les dynamiques relationnelles.....	66
6.3. La construction de l'autonomie des jeunes en institution.....	67
6.4. L'impact du placement sur le passage à l'âge adulte.....	69
6.5. Les apprentissages effectués.....	69
CONCLUSION.....	71
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	75
ANNEXES.....	80

INTRODUCTION ET PROBLEMATIQUE

Introduction

L'objectif de cette recherche est de comprendre comment les enfants placés en institutions socioéducatives vivent et gèrent leur passage à la vie adulte.

Ce passage vers la majorité est défini par le terme américain *aging out* et appliqué aux jeunes qui sortent des structures d'accueil ou de placement (*foster care*) en raison du dépassement de la limite d'âge fixée à 18 ans.

Le choix d'une problématique en relation avec la transition à l'âge adulte répondait à notre souci d'intégrer à ce travail les enjeux d'autonomisation présents au moment de ce passage. Il s'agit plus largement de mesurer l'impact du placement au travers de récits d'anciens enfants placés, en recueillant leur point de vue sur la manière dont s'est déroulé ce passage à l'âge adulte en lien avec la construction de leur autonomie.

Les motivations qui ont abouti à notre travail de recherche sont plurielles. Si elles sont préalablement professionnelles, elles sont personnelles et singulières. Tout d'abord, ayant travaillé pendant plusieurs années comme éducateur auprès d'enfants et adolescents en difficulté d'ordre social, familial et scolaire, nous avons pu constater à quel point la question du devenir des jeunes après leur passage en foyer est un sujet constant de préoccupation. En effet, dans les milieux de la protection de l'enfance, notamment dans les milieux institutionnels, il est très fréquent d'entendre les éducateurs évoquer des anecdotes au sujet d'anciens enfants placés. Certains professionnels maintiennent par la suite un lien avec ces jeunes, ce qui leur permet de savoir où ils en sont et ce qu'ils deviennent. Mais nous nous sommes souvent interrogé sur la manière de maintenir et de gérer ce lien hors du contexte institutionnel, alors que les jeunes n'ont plus de règles, ni de repères sur lesquels s'appuyer et que les éducateurs ne sont plus sous mandat. De ce fait, nous nous sommes aussi demandé ce que les jeunes gardent de leur placement en institution et quels sont leurs souvenirs et perceptions à propos de leur vécu. Comment vivent-ils après leur départ de l'institution en tenant compte des réalités socioéconomiques et quel impact le placement a-t-il sur leurs parcours de vie ? Ces questionnements nous ont amené à donner la parole à des personnes ayant passé une étape de leur vie dans les structures d'accueil pour adolescents.

Notre statut actuel d'étudiant en Master interdisciplinaire en droits de l'enfant (MIDE)¹ et de membre de l'Autorité de protection de l'enfant et de l'adulte (APEA), a largement contribué au choix de la thématique de notre recherche. Lorsqu'est arrivé le moment de trouver un sujet pour notre travail de master, c'est tout naturellement que nous avons cherché à faire le lien entre ces différents aspects de notre parcours. Nous avons souhaité aborder en toile de fond le thème du placement et celui du passage à la majorité. Dans cette perspective de trouver une thématique associant le placement et le passage à l'âge adulte, nous avons eu l'occasion, sur recommandation de notre futur directeur de mémoire, de participer à Paris, le 10 octobre 2013, à une journée d'étude internationale sur le thème de: « La transition à l'âge adulte après une mesure de placement ». Notre participation à ce colloque organisé par l'Observatoire national de l'enfance en danger (ONED) et le réseau INTRAC (International Research Network on Transitions to Adulthood from Care), a renforcé notre volonté de consacrer notre travail de recherche à l'analyse de la transition à l'âge adulte des enfants placés et à leurs perceptions concernant cette période semble-t-il difficile de leur vie, le but étant d'analyser comment les enfants placés en institution socioéducative vivent et gèrent leur passage à la majorité.

Les expériences précitées sont évidemment personnelles et subjectives. Elles ne doivent donc pas être sorties de leur contexte ni donner suite à une généralisation. Elles ont toutefois participé à la fondation de l'un de nos a priori, selon lequel les enfants placés rencontrent beaucoup plus de difficultés que les autres durant leur passage vers la vie adulte et dans la construction de leur autonomie. Notre désir, aujourd'hui, est de dépasser ces préjugés et d'ouvrir une réflexion sur cette problématique en donnant la parole aux principaux intéressés.

Ce travail de recherche, qui s'articule autour du point de vue des enfants placés sur leur transition à l'âge adulte, est subdivisé en six grands chapitres. Dans un premier temps, nous introduisons l'objet de notre recherche, en développant la problématique, ce qui mettra du même coup en évidence nos motivations et l'intérêt de ce travail. La question de recherche et les hypothèses pourront ensuite être posées. Dans le premier chapitre, qui traite du cadre théorique, seront définis les

¹Le Master Interdisciplinaire en Droits de l'Enfant (MIDE) est dispensé à l'Institut Universitaire Kurt Bösch (IUKB) à Sion

concepts de transition à l'âge adulte et d'autonomie, liés à nos questions de recherches. Les diverses dimensions de ces concepts seront également explorées dans les deuxième et troisième chapitres, ceci dans le cadre d'une approche relevant de la sociologie de la jeunesse. Dans ces deux chapitres, un accent particulier sera mis sur les notions de placement, de prise en charge et de droits des adolescents placés. Le quatrième chapitre, sera consacré à la méthodologie utilisée dans ce travail. Nous y développerons les questions liées au contexte de notre recherche, à la récolte des données, à la méthode utilisée, aux aspects éthiques de l'entretien. Le cinquième chapitre sera consacré au récit de vie des jeunes adultes. Dans le chapitre six sera effectué l'analyse des données récoltées et une synthèse des apprentissages effectués. Enfin, nous concluons notre travail en revenant sur la problématique et nos questions de recherche.

Problématique et objectifs de la recherche

Les institutions socioéducatives ou les foyers qui accueillent des jeunes jusqu'à leur majorité, ont pour mission de les soutenir dans leur prise d'autonomie et de les préparer à assumer au mieux leur vie adulte (Ossipow, Berthod et Aeby, 2014). Tout au long du placement, les équipes éducatives mettent en place, avec les jeunes, des projets au plus proche de la réalité de ces derniers et qui font sens pour eux. Elles tentent de les soutenir dans le développement de leurs compétences et dans l'élaboration d'un projet de sortie en tenant compte des différentes possibilités qui s'offrent à eux (retour en famille, recherche d'un logement, etc.).

En Suisse, la majorité est fixée 18 ans par le Code civil (CC), suite à l'abaissement de l'âge de la majorité civile et matrimoniale de 20 à 18 ans, en vigueur depuis le 1^{er} janvier 1996 (Braconi, Carron et Scyboz, 2013). Dès lors, les jeunes ayant atteint la majorité sont légalement considérés comme des adultes et disposent des mêmes droits (autonomie juridique, conclusion de contrat, action en justice, etc.).

Ainsi, l'atteinte des 18 ans sort rapidement les jeunes d'un dispositif juridique, social et éducatif très protecteur et les oblige à mobiliser leurs propres ressources, dans la mesure où l'action des professionnels devient plus sporadique. Le placement juvénile assume une bonne part de cette préparation au basculement vers la majorité. (Ossipow, et al., 2014). En effet, à l'approche de la majorité, les équipes éducatives enjoignent à ces jeunes de se préparer à leur autonomisation et ceci le plus souvent de façon précoce. Par ailleurs, les difficultés d'ordre familial, social et

scolaire auxquels doivent faire face ces derniers ne facilitent pas la prise d'autonomie et la possibilité d'assumer pleinement leur statut d'adulte.

L'âge adulte est considéré comme celui de la maturité (Le Petit Robert, 2006). Mais avant de l'avoir atteint, tout individu est passé par l'adolescence qui se trouve attachée à des expériences positives ou négatives, qui participent à la construction d'une personnalité adulte autonome et responsable. C'est cette transition vers l'âge adulte et plus particulièrement l'influence d'un placement en institution durant cette période qui intéresse notre étude. En effet, cette période paraît d'autant plus compliquée que le jeune a été confronté à des difficultés sociales importantes durant son enfance et son adolescence, et qu'il ne peut s'appuyer sur un soutien familial suffisant au moment où il atteint sa majorité (Potin, 2012).

De plus, lorsque se pose la question du départ du jeune de l'institution et de son entrée dans la vie adulte, plusieurs difficultés restent à surmonter. Comment ces jeunes vont-ils pouvoir se former, s'insérer socialement et professionnellement ? Comment vont-ils être capables de se prendre en charge, de se débrouiller, de construire une vie d'adulte autonome sans ressources financières ni soutien éducatif ?

Choix du thème

Les questions liées à la prise en charge des jeunes en fin de placement au moment de leur passage à l'âge adulte sont très peu débattues dans notre pays. En effet, cette population qui franchit dès l'âge de 18 ans une étape souvent difficile est rarement étudiée. Alors que la question des enfants placés en général touche et a touché des milliers d'enfants et de familles suisses, elle ne fait pas encore l'objet de recherches approfondies (Zatti, 2005). L'histoire passée et récente des placements d'enfants en Suisse y est-elle pour quelque chose ?

On entend souvent dire que des enfants en difficultés qui ont été placés dans une institution éducative ont de la peine à s'en sortir et restent généralement, à l'âge adulte, dans les filets des institutions sociales. Cette affirmation met en cause l'influence qu'une institution éducative peut avoir sur la vie des personnes et sur leur capacité à devenir autonomes.

Objectifs

Le but de notre recherche est d'analyser comment les jeunes ayant passé leur adolescence dans des institutions socioéducatives suisses ont vécu et géré leur

passage à l'âge adulte, et comment ils ont construit leur accès à l'autonomie lors de cette transition vers la vie adulte. Il s'agira plus globalement de mesurer l'impact du placement sur les jeunes en recueillant le point de vue des anciens enfants placés. Nous désirons leur donner la possibilité de porter un regard sur le chemin parcouru, d'en donner une analyse et une compréhension. Afin d'étudier la manière dont ils ont vécu ce processus en les faisant parler de ce qui semble les avoir aidés, des manquements et des difficultés rencontrés ainsi que des ressources mobilisées durant cette transition, nous ciblerons le moment de la fin du placement. Il s'agira également de mettre en lumière les enjeux, les ressources et les limites des actions éducatives, ainsi que leurs impacts du point de vue des jeunes.

Ce travail est une recherche qualitative basée sur des récits de vie de jeunes adultes ayant été placés durant leur adolescence. Elle est ciblée sur le moment de leur passage à l'âge adulte, qui coïncide avec la sortie du placement. La question suivante a suscité notre réflexion :

Comment se déroule l'accès à l'autonomie de ces jeunes?

Il est donc impératif de comprendre comment se passe la transition à l'âge adulte pour déboucher ensuite sur d'autres éléments liés à l'autonomisation. Pour ce faire, nous avons choisi de mettre de côté la perspective institutionnelle pour nous intéresser aux récits biographiques des jeunes placés. Le point de vue de ces derniers nous paraît tout aussi légitime, important et intéressant que celui des professionnels des institutions socioéducatives. En effet, les deux points de vue sont nécessaires pour comprendre les enjeux liés à la protection de l'enfance.

Questions de recherche et hypothèses

Sur la base de notre problématique de départ et des intentions annoncées, nous formulerons notre question de la manière suivante :

« Quel est le point de vue des jeunes qui ont vécu un placement sur leur transition à l'âge adulte ? »

Cette question centrale sera abordée à partir de deux questions qui visent à comprendre comment des enfants placés en institutions socioéducatives ont vécu la transition à l'âge adulte, et comment ils ont ensuite construit leur autonomie à la sortie du placement.

Ces questions générales conduisent à des interrogations plus ciblées et orientées vers les éléments relatifs à la trajectoire de vie et à l'impact de l'expérience du placement sur l'accès à l'autonomie :

Les questions qui concernent la transition à l'âge adulte sont les suivantes :

- Du point de vue individuel, quel est le sens donné à l'expérience de placement et comment la sortie de l'institution a-t-elle été organisée ?
- Que peuvent dire les jeunes à propos de cette période de transition et des pratiques éducatives ? Quelles sont les principales difficultés rencontrées lors de cette transition vers l'âge adulte ?

Les questions qui concernent l'autonomie sont les suivantes :

- Comment s'est déroulée la construction de l'autonomie de ces jeunes à la sortie de l'institution et quelles sont les ressources qui ont été mobilisées ?
- Comment ont-ils été préparés à prendre leur envol et, plus particulièrement, comment les éducateurs les ont-ils préparés à ce départ, et avec quels « outils » ?

Hypothèses

Pour répondre provisoirement à ces questions, les hypothèses suivantes peuvent être avancées.

En lien avec la transition à l'âge adulte :

- Pour certains jeunes, le fait de quitter une institution dans laquelle ils ont vécu une partie de leur adolescence doit être un passage difficile et au moment de leur majorité, ils peuvent être encore trop fragiles pour faire face aux difficultés de la vie quotidienne. Nous supposons qu'ils peuvent se trouver dans l'ambivalence entre l'envie d'être indépendant et le sentiment rassurant apporté par le cadre institutionnel (et/ou familial).
- Nous postulons que malgré le travail des équipes éducatives dans le cadre de la préparation au départ du foyer à l'approche de la majorité, certains jeunes peuvent se sentir perdus et déstabilisés dans la gestion de la prise de leur indépendance durant cette période de transition. Cette hypothèse rejoint l'un

de nos a priori selon lequel les enfants placés vivent beaucoup plus difficilement leur transition vers la vie adulte que leurs homologues de la population générale.

En lien avec l'autonomie :

- Une meilleure connaissance des droits des enfants placés en institution et un accompagnement partiel des jeunes après leur sortie du dispositif de protection de l'enfance permettent d'amoindrir leur vulnérabilité et renforcent la construction de leur autonomie.
- La stabilité du placement, la participation des enfants placés aux questions qui les concernent et le maintien des liens avec les éducateurs après leur départ de l'institution ont un impact important sur leur accès à l'autonomie. Notre interrogation porte notamment sur la manière dont ces jeunes vivent la séparation ou la continuité du lien après leur départ hors du contexte institutionnel.

I. CADRE THEORIQUE

Afin de mieux cerner notre question de recherche et après nous être documenté sur le sujet, nous nous sommes rendu compte que les informations qui ont alimenté ce travail convergent pour la plupart vers le champ de la sociologie de la jeunesse. La question de la transition à l'âge adulte restant centrale dans notre recherche, le concept s'est naturellement imposé à nous comme le premier de ce cadre théorique. Dans un premier temps nous allons définir les notions de passage ou de transition à l'âge adulte et d'autonomie à travers le prisme de la sociologie de la jeunesse. Après quelques définitions générales, nous nous intéresserons plus spécifiquement à la construction de l'autonomie durant le passage à la vie adulte. Les enjeux institutionnels et relationnels liés à la question du placement seront abordés pour expliciter l'injonction qui est constamment faite aux jeunes placés de devenir autonomes à 18 ans. Ainsi, la dernière partie de notre cadre théorique sera consacrée à la prise en charge institutionnelle et aux droits des enfants placés. Nous y aborderons les notions de cadre et de participation des enfants aux décisions qui les concernent.

1.1. La sociologie de la jeunesse, comme éléments de compréhension de la transition à l'âge adulte

Comme souligné plus haut, il nous semble pertinent dans cette partie de notre recherche de faire appel à la sociologie de la jeunesse afin de comprendre le processus d'entrée dans la vie adulte de l'ensemble de la population dite « jeune », le but étant par la suite de mieux cerner la tension pouvant exister dans la transition à l'âge adulte des jeunes de la population générale et des jeunes placés en institutions socioéducatives.

1.1.1. La transition à l'âge adulte

La jeunesse, une catégorie floue, difficile à définir ?

La jeunesse peut se définir comme « le temps de la vie entre l'enfance et la maturité » (Le Petit Robert, 2006, p.1425), autrement dit comme un âge intermédiaire et transitoire entre l'enfance et l'âge adulte. La question de la transition entre ces deux âges, se pose dans l'ensemble des sociétés comme l'attestent les travaux réalisés par les ethnologues sur l'étude des rites de passage et d'initiation (Bourdieu, 1982 et Van Gennep, 1969, cités par Galland, 1997). Pour le sociologue Olivier Galland, « la jeunesse peut être définie sociologiquement comme la phase de préparation à l'exercice de ces rôles d'adultes, ce que les sociologues appellent la socialisation » (Galland, 2007, p.127).

Des auteurs tels que Claire Bidart parlent de la notion d'individualisation des parcours pour expliquer cette difficulté de définition (Bidart, 2013). En effet, tout individu présentant des différences est amené logiquement à vivre différemment, donc à avoir une trajectoire de vie différente. La sociologie a permis de mettre en avant les facteurs socioculturels importants voire déterminants dans la transition à l'âge adulte (Ossipow et al., 2014). Nous reconnaissons ainsi les rites de passage dans certaines cultures à un certain âge, ou le fait de se marier dans d'autres (Jeffrey, 2004 ; Bourdieu, 1982 et Van Gennep, 1969, cités par Galland, 1997).

Cependant, dans le cadre de notre recherche, la compréhension et l'analyse du passage à l'âge adulte des jeunes sortant des institutions socioéducatives suppose de délimiter au préalable une population appartenant à une catégorie particulière qui est celle de la jeunesse. Comment définir cette dernière ?

Pour Cécile Van de Velde (2008), auteure de *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, « L'âge adulte perd de sa stabilité » (Van de Velde, 2008, p. 2). Comment, dès lors, définir la « jeunesse », quand son principal référent – l'âge adulte – échappe lui-même à son mode de définition antérieur, à savoir l'âge de la stabilité et de l'installation ? La jeunesse peut-elle encore être pensée comme une transition, quand on sait que cette transition peut désormais se prolonger tout au long de la vie ? (Van de Velde, 2008)

1.1.2. Les débuts de la jeunesse en Occident

Pour Goyette, Pontbriand et Bellot (2011), si la majorité légale marque le début de la responsabilité et transforme les droits et obligations qui influent sur la conduite, elle ne transforme pas « magiquement et dans toutes les dimensions un adolescent en adulte » (Goyette et al. 2011, p. 17). A quel âge devient-on mature alors, puisqu'à 18ans, la qualification d'adulte reste incorrecte ?

Jeffrey Arnett (2000) place la jeunesse entre 18 et 25 ans environ. Plus exactement, il recourt à l'expression « âge adulte émergeant » (*emerging adulthood*) pour désigner cette tranche d'âge, qui selon lui, « se distingue à la fois de l'adolescence et de l'âge adulte par cinq caractéristiques spécifiques : l'exploration identitaire, l'instabilité, l'entre-deux, les possibilités et l'égocentrisme » (Arnett, 2000, p. 16).

Selon le sociologue Stéphane Moulin (2012), cette théorie met surtout l'accent sur le fait que cet âge est devenu la période la plus hétérogène du parcours de vie du fait du recul des principales étapes de l'entrée dans l'âge adulte et parce qu'elle est exceptionnellement peu structurée par les institutions (Moulin, 2012).

Pour Van de Velde (2008), la jeunesse est conçue comme un état transitoire antérieur au franchissement des trois seuils définissant l'entrée dans l'âge adulte – « emploi stable, résidence indépendante, mise en couple » (Van de Velde, 2008, p. 78). Ceci appelle à une réflexion sur la vie de chaque homme, sur sa situation familiale, principalement du point de vue financier, où une séparation nette entre différents stades de vie est remarquée. Dans ses travaux sur la jeunesse menés dans quatre pays, la France, l'Angleterre, le Danemark et l'Espagne, l'auteure arrive à la conclusion que les jeunes sont différents suivant leurs cultures, et que la perception que l'on a de la jeunesse est liée à l'intervention extérieure de l'Etat, de l'école et de la famille (Van de Velde, 2008). Nous nous sommes permis de reprendre le

résultat de cette étude qui dégage « quatre formes d'expérience du "devenir adulte" », à savoir :

« Se trouver » : correspond à une manière de vivre sa jeunesse comme un temps long d'exploration et d'expérimentation dans une logique de développement personnel. Prise d'indépendance précoce, itinéraires sinueux et discontinus vécus sans urgence, construction progressive de soi et définition d'une identité sociale. Une prévalence significative parmi les jeunes Danois.

« S'assumer » : est la manière britannique de devenir adulte. Cette seconde forme d'expérience de la jeunesse s'inscrit dans une logique d'émancipation individuelle, avec des trajectoires courtes orientées quasi exclusivement vers la recherche d'emploi. Dans ce parcours, le jeune homme et la jeune femme doivent faire les preuves de leurs capacités individuelles d'indépendance et d'autofinancement et à rompre eux-mêmes les liens qui les relient à la famille et à l'Etat.

« Se placer » : est la variante française du modèle. L'investissement dans le capital humain sous les espèces de la scolarisation et de la course au diplôme est le facteur principal. Il s'accompagne d'une dépendance prolongée de la famille. Le sentiment d'urgence est très prégnant : il faut s'intégrer à tout prix et le plus vite possible, une fois pour toutes et pour toute la vie.

« S'installer » : s'inscrit au contraire dans une logique d'appartenance familiale. Partir de chez ses parents constitue la dernière étape d'un processus en trois actes: emploi stable, mariage, achat d'un logement. Ce modèle caractérise les jeunes espagnols. » (Van de Velde, 2008, pp. 14-17)

La conclusion de cette recherche est que le processus de passage à l'âge adulte diffère d'un pays à l'autre, d'un contexte à l'autre. Le développement personnel est le point qui définit la jeunesse danoise, alors que l'émancipation individuelle concerne les anglais. En France, l'intégration sociale est le point qui permet de déterminer la jeunesse. L'installation matrimoniale est celle qui semble définir la jeunesse espagnole.

Fort de ce constat, nous nous tournons vers le cas des jeunes de la Suisse. Qu'est ce qui permet de déterminer la jeunesse dans notre pays ?

Galland (1996) entend l'entrée dans la vie adulte comme un processus. Dans un premier temps, il définit la jeunesse « comme un passage s'effectuant autour de deux axes principaux : un axe scolaire-professionnel et un axe familial et matrimonial. » (Galland, 1996, p.38). Loin de « naturaliser » ce passage, il remarque bien que l'organisation de ces seuils «[relève] de modèles culturels propres à chaque classe et à chaque sexe » (ibid.). Dans ce modèle qui s'appuie sur la dynamique de deux axes, quatre bornes sont, à l'évidence, particulièrement importantes pour définir les âges qui intéressent notre recherche : la fin des études, le début de la vie professionnelle, le départ de chez les parents et, enfin, la formation d'un couple (Galland, 1996).

Si l'on en croit la littérature sociologique sur le devenir adulte, on serait désormais jeune de plus en plus tard et on franchirait les différentes étapes à l'essai. De plus, il y aurait un découplage entre les deux dimensions alors qu'elles étaient, traditionnellement, vécues conjointement (Galland, 1993, Bidart, 2006 et Van de Velde, 2008).

Cependant, à côté de cette dimension objective de la jeunesse basée sur des étapes concrètes du cycle de vie, Galland (1996) introduit une dimension plus subjective avec la question de l'identité qu'il propose de traiter comme un processus normal « d'expérimentation et de définition progressive de soi ». Sans doute dans un souci de réponse à l'épineuse question de la spécificité de la jeunesse face aux problématiques plus classiques en sociologie, il insiste sur l'intérêt d'englober toutes les formes de la jeunesse pour ne pas se limiter à une jeunesse en difficulté ou marginalisée. Il propose, à travers l'étude de cette « nouvelle phase de la vie marquée à la fois par un travail long et difficile, parfois douloureux, de définition de l'identité et du statut qui doit lui correspondre, (...) » de comprendre une « phase normale de la vie » (Galland, 1996, p. 45).

Comment devient-on alors adulte ?

Si Olivier Galland et Alessandro Cavalli ont parlé relativement tôt de franchissement de seuils (Cavalli, Galland, 1993, p. 13), François Dubet (2004) préfère décrire la

jeunesse comme une double épreuve : une conquête d'autonomie permettant une découverte de soi en sortant d'une dépendance infantile et un investissement scolaire et professionnel visant à acquérir le statut d'adulte. C'est donc toujours à la lumière de ces deux axes, l'un privé et familial, l'autre public et professionnel, que François Dubet introduit sa notion d'épreuve dans la compréhension de l'expérience de la jeunesse. L'expérience subjective des jeunes se construit dans ces contextes privés et publics (Dubet, 2004).

La jeunesse a été définie comme « un groupe social, comme une période de la vie, comme une transition entre l'enfance et l'âge adulte. Elle peut aussi être appréhendée avec un regard plus diachronique, en mettant l'accent sur la dynamique des parcours de vie » (Becquet et Bidart, 2013). Une perspective fondée sur l'approche biographique² et axée sur l'étude conceptualisée des transitions permet de mieux comprendre la jeunesse comme période de la vie et manière dont les jeunes interagissent avec les dimensions structurelles spécifiques à leur temps et à leurs espaces sociaux (Goyette et al. 2011).

1.1.3. Les cultures et les dangers de la jeunesse

Le terme « jeunesse » est souvent entaché des problèmes qui l'accompagnent (Jeffrey, 2004, cité par Galland 2007). On retrouve dans la jeunesse une envie d'émancipation par rapport au contrôle familial et social. Les institutions éducatives primaires, la famille et les établissements scolaires perdent pour les jeunes de leur valeur au profit de ce qui est passager, remarquable et surtout distinctif. Dans ce sens, il n'y a rien de grave quand on est « jeune ». Cependant, pour de Singly (2000), c'est cette démarcation, qualifiée d'individualisation qui pousse l'adolescent à faire des bêtises, à chercher de nouveaux liens d'amitié, une nouvelle personnalité ou simplement à trouver ses repères personnels. Dans la sociologie de la jeunesse, l'individualisation est pointée comme « l'essence des actions, des pensées du jeune » (Goyette et al. , 2011, p.79)

La culture de la jeunesse est une notion partagée par nombre de chercheurs et d'auteurs. Il appartient à la sociologie de définir la jeunesse comme le fruit des influences extérieures, de la société, mais aussi comme ressource et à la fois comme menace

²Life course theory en anglais.

Les cultures liées à la jeunesse

Becquet et Bidart (2013) assimilent la jeunesse à un parcours de vie. Ces auteurs considèrent la jeunesse comme un segment du parcours de vie particulièrement riche en transitions d'un statut vers un autre, en renouvellement des articulations entre le biographique et le social, en intrication des diverses sphères de la vie, en transformations personnelles, et également en encadrements sociaux. (ibid.).

Les dangers de la jeunesse

Becquet, Loncle et Van de Velde (2012), notent que des notions telles que : « Deviens autonome », « inséré » et « citoyen » (...), ne sont pas neutres. Elles portent en elles-mêmes des conceptions de la jeunesse, des normes et des attentes sociales, que les dispositifs et les objectifs qui leur sont associés traduisent. Elles dessinent en creux le statut de l'« adulte » en France, les conditions de son obtention et, par conséquent, la définition sociale des « maux » de la jeunesse. » (Becquet, Loncle et Van de Velde, 2012, p.11-12). Bien que cette phrase fasse référence à la France, nous pouvons aisément la transposer au cas de la Suisse, en raison de nombreuses similitudes. En réalité, la jeunesse, même si elle est différente selon les situations et les contextes socioculturels et éducatifs, suit partout le même chemin. Elle se trouve toujours face aux dangers qu'entraîne la nécessité d'accumuler des expériences. Il peut s'agir de dangers psychologiques graves (problèmes de couple ou de drogue), mais dans la plupart des cas de problèmes relationnels qui modifient le comportement du jeune de telle façon qu'il devient un risque pour lui-même et pour autrui (Goyette et al., 2011). Mais pour les enfants placés, ces difficultés sont surtout la conséquence de problèmes plus radicaux, au sein du cercle familial, qui témoignent de la nécessité de protection.

II. LE PLACEMENT ET L'AUTONOMIE

La convention relative aux droits de l'enfant (CDE) du 20 novembre 1989, ratifiée par la Suisse en 1997, accorde à chaque enfant le droit de vivre en famille. Cependant, des enfants, dont on ne connaît pas exactement le nombre par manque de statistiques, (Zatti, 2005), ne vivent actuellement pas avec leur famille. Au titre de « l'intérêt supérieur de l'enfant », ces enfants et adolescents sont placés ou confiés.

Parmi eux, certains sont hébergés en famille d'accueil ou dans des établissements ou institutions socioéducatives dites spécialisées selon des modalités variables (Zatti, 2005). Le terme « placement en institution » désigne l'ensemble des structures dans lesquelles les enfants et adolescents peuvent être pris en charge lorsqu'il apparaît urgent de les soustraire au milieu naturel que constitue leur famille.

Dans le cadre de notre recherche, notamment dans cette partie consacrée au placement des adolescents et à leur autonomisation, nous n'aborderons ni l'histoire du placement en Suisse et ses corollaires (Zatti, 2005), ni la situation actuelle du placement en Suisse. Il s'agit de situer le cadre et le type de placement concerné par notre recherche afin de comprendre les différents enjeux liés à la construction de l'autonomie des jeunes placés.

De quel type de placement parlons-nous ? Dans quelles institutions ? Comment y fabrique-t-on l'autonomie des adolescents placés ? Tels sont les aspects qui seront abordés dans le présent chapitre.

2.1. Le placement en institutions socioéducatives

Comme mentionné ci-dessus, Zatti (2005) distingue en Suisse deux types de placement : le placement en famille d'accueil et le placement en institutions socio-éducatives ou établissements spécialisés. Le placement des jeunes en institutions socioéducatives a généralement comme objectif une éducation spécialisée nécessitant une prise en charge particulière du fait d'actes commis par autrui ou par le jeune lui-même qui menacent sa sécurité physique, psychique ou la sécurité de son entourage et de la société. Ainsi, au-delà des types de placement précités, nous distinguons deux modalités de placement. Comme le relèvent, Ossipow et al. (2014), les jeunes placés avec mandat (ou placement judiciaires) se divisent en deux catégories : les mandats civils et les mandats pénaux. Dans le premier cas de figure, la décision de placement incombe à l'autorité de protection de l'enfant et, dans le deuxième cas de figure, aux autorités pénales (tribunal des mineurs ou ministère public des mineurs selon les cantons). Ces deux placements avec mandats impliquent le retrait du droit de déterminer le lieu de résidence de l'enfant au sens de l'article 310 du Code civil (CC)³ et plus rarement un retrait de l'autorité parentale

³ A l'occasion de la révision du 21 juin 2013, la notion de droit de garde a été abandonnée par le législateur au profit de celle du droit de déterminer le lieu de résidence de l'enfant.

(art. 311 CC). Pour ce qui concerne les placements sans mandat ou placements publics, la décision de placement est négociée entre les parents, toujours détenteurs du droit et de l'autorité parentale, et le service de protection des mineurs (Ossipow et al., 2014).

Notre recherche n'abordant pas la situation des jeunes placés pénalement, les détails concernant cette modalité de placement ne seront pas énoncés ici. De plus, en Suisse, selon la loi fédérale régissant la condition pénale des mineurs ou droit pénal des mineurs (droit pénal des mineurs, DPMIn, RS 311.1), le placement peut par exemple être prolongé au-delà de la majorité du jeune, soit jusqu'à l'âge de 22 ans (art. 19 DPMIn), alors que dans le cadre d'un placement civil ou public, l'accession à la majorité sonne le glas de la mesure. Ainsi, compte tenu du fait que notre recherche s'articule autour de l'autonomisation des jeunes lors de la transition à l'âge adulte, nous avons jugé pertinent d'aborder le placement civil en institution plutôt que le placement pénal.

Le placement civil

Actuellement, le placement civil en Suisse est régi par deux dispositions principales : le Code civil (CC) et l'ordonnance sur le placement d'enfants (OPE). Sans rentrer dans des considérations historiques, nous précisons que ces deux instruments juridiques datés de 1978 ont subi des révisions récentes, en raison notamment de leur insuffisance comme le mentionne Zatti (2005), à garantir la protection des enfants placés, en lien avec les changements sociétaux et le nouveau regard porté sur les droits de l'enfant.

Avec l'entrée en vigueur, le 1^{er} janvier 2013, du nouveau Code civil Suisse (ci-après CC), les dispositions consacrées notamment à la protection des enfants ont été renforcées, les compétences des nouvelles autorités interdisciplinaires ont été d'une part uniformisées et d'autre part élargies par rapport à l'ancien droit, avec une professionnalisation des autorités de protection. Ainsi, le CC prévoit quatre groupes de mesures (art. 307 à 312 CC) allant du droit de regard et d'information au retrait de l'autorité parentale en passant par les curatelles et le retrait du droit de déterminer le lieu de résidence de l'enfant (art. 310 CC), anciennement dénommé droit de garde. Ce dernier qui concerne notamment la mesure de placement de l'enfant en dehors de son milieu naturel stipule que « lorsqu'elle ne peut éviter

autrement que le développement de l'enfant ne soit compromis, l'autorité de protection retire l'enfant aux père et mère ou aux tiers chez qui il se trouve et le place de façon appropriée » (art. 310 al. 1 CC). Selon Meier et Stettler (2014), la cause de la mesure doit résider dans le fait que le développement corporel, intellectuel et moral de l'enfant n'est pas assez protégé ou encouragé dans le milieu de ses père et mère, ou dans le milieu où ceux-ci l'ont placé. « Les causes de la mise en danger (circonstances objectives, comportement fautif de l'enfant, des pères et mère ou de l'entourage) sont sans importances » (ibid., p.850).

Dans son rapport d'expert concernant le placement d'enfant en Suisse, sur mandat de l'Office fédéral de la justice (OFJ), Zatti (2005) met l'accent sur l'inadaptation, notamment en ce qui concerne le placement des enfants en Suisse, de l'ancienne ordonnance du 19 octobre 1977 réglant le placement d'enfant à des fins d'entretien et en vue d'adoption, devenue depuis le 1^{er} janvier 2014, Ordonnance sur le placement d'enfants (OPE). La nouvelle révision de l'OPEE comble ainsi les défauts relevés par Zatti (2005) en renforçant les dispositions légales en matière de placement de l'enfant.

Par ailleurs, en matière de placement civil, il faut souligner que du fait du fédéralisme qui prévaut en Suisse, chaque canton édicte ses propres mesures protectrices qui sont mises en œuvre par l'autorité de protection correspondante.

2.2. L'autonomie

Qu'est ce que l'autonomie ? Notion courante concernant aussi bien les enfants, les jeunes que les adultes, elle n'est pas évidente à définir hors de son contexte d'accomplissement, bien que les racines grecques de ce mot évoquent l'idée de « se donner soi-même (*auto*) ses lois (*nomos*) » (Le Petit Robert, 2006, p.186).

Dans la préface à l'ouvrage de Vincenzo Cicchelli (2013) intitulé *L'autonomie des jeunes, Questions politiques et sociologique sur les mondes étudiants*, Olivier Galland note : « La notion d'autonomie est devenue plus présente dans le débat public à mesure que l'accès effectif à l'autonomie se complexifiait et devenait même problématique pour une partie grandissante des jeunes » (Cicchelli, 2013, p.9). Pour Van de Velde (2008) les enjeux contenus dans cette notion d'autonomie dépendent du contexte social, économique et politique et des différentes valeurs familiales.

L'autonomie peut donc concerner plusieurs domaines et donc revêtir différentes significations. Dans cette étude, nous parlons d'autonomie de jeunes en transition vers l'âge adulte. Nous posons ici la question du devenir adulte dans un contexte de placement en institutions socioéducatives, où ce processus d'autonomisation se construit sous injonction à l'approche de la majorité.

Pour Cicchelli (2007), les jeunes sont donc soumis au début de l'âge adulte à une injonction d'autonomie entendue comme la capacité à devenir un individu indépendant et responsable. C'est donc en termes de capacité qu'il faut comprendre l'autonomie. Toutefois les notions d'indépendance et de responsabilité qui découlent de cette conception peuvent prêter à confusion.

Autonomie et indépendance

François de Singly (2000) fait une distinction entre l'autonomie et l'indépendance. Pour le sociologue, l'autonomie est « la capacité de l'individu de se donner lui-même sa propre loi » tandis que l'indépendance se réfère au fait de disposer de ses propres ressources matérielles et financières pour subvenir à ses besoins. (ibid., p. 13). Pour de Singly (2000), autonomie et indépendance sont deux dimensions de l'individualisation. Dans son approche, la jeunesse peut être conçue comme une période caractérisée par dissociation entre deux dimensions de l'individualisation que sont l'indépendance et l'autonomie (ibid.), ce qui signifie qu'on peut être autonome sans être indépendant et réciproquement.

2.2.1. La construction de l'autonomie durant un placement : un enjeu institutionnel et relationnel

Dans leur recherche anthropologique sur le placement juvénile, Ossipow et al. (2014) soulignent que « la notion d'autonomie est l'horizon éducatif des équipes professionnelles, toujours soucieuses de renforcer le pouvoir d'agir des jeunes » (p.139). L'autonomie serait ainsi le « cheval de bataille du foyer » et des jeunes dans la mesure où tous les éducateurs qu'ils ont rencontrés lors de ladite recherche en soulignent « la centralité » (ibid.). Pour Ossipow et al. (2014), les institutions socio-éducatives ou foyers éducatifs d'hébergement encouragent les jeunes à travailler leur autonomie et leur indépendance, par la formation scolaire et professionnelle, tout en préservant les liens familiaux pour les aider à accomplir au mieux leur transition vers l'âge adulte. En d'autres termes, dans le milieu institutionnel, le travail

éducatif tient compte à la fois des réalités de la mission institutionnelle et des liens relationnels des jeunes placés.

Décrivant les foyers éducatifs qu'elle a observés à Saint-Pétersbourg, Paris et Berlin, la sociologue Join-Lambert Milova (2006) relève que l'action éducative en institution met l'accent sur l'autonomie à la fois comme un « moteur » et comme une « finalité ». Selon Ossipow et al. (2014), le premier pousse les jeunes placés à effectuer des « choix ainsi qu'à s'entraîner à la responsabilité » (autonomie de la volonté), tandis que la seconde leur permet de « s'approprier un système normatif et de réussir leur intégration professionnelle » (autonomie matérielle) (p. 145). Ainsi, il s'agit pour le jeune, d'une part, dans l'objectif d'une préparation à la sortie du placement, de mettre en place des projets personnels et de s'organiser de façon autonome et, d'autre part d'acquérir des compétences lui permettant de mener sur le long terme, une vie indépendante matériellement. (ibid.).

En effet, tout au long du placement, les éducateurs et les éducatrices ont le souci de préparer le jeune à son départ. Ils doivent élaborer un projet de sortie avec les différents acteurs qui gravitent autour de la situation, tenir compte de la réalité dans laquelle se trouve le jeune et évaluer les différentes possibilités qui s'offrent à ce dernier. Ainsi, la construction de l'autonomie et la préparation à la sortie du placement se bâtissent au fil d'un processus défini par l'institution. (Join-Lambert Milova, 2006).

Pour Ossipow et al. (2014), l'autonomie, même si elle est en construction tout au long de la vie, reste une question d'autant plus centrale pour les jeunes placés et les équipes éducatives qu'elle « fait partie intégrante du passage à l'âge adulte et de la responsabilité civile et civique qui en découlent » (p. 145). La mission des institutions socioéducatives pour adolescents, qui est de favoriser ce processus d'autonomisation avant l'âge de 18 ans, est donc un véritable enjeu (ibid.).

III. PRISE EN CHARGE ET DROITS DES ENFANTS PLACÉS

3.1. La prise en charge institutionnelle

Le placement déplace l'enfant ou le jeune de son milieu naturel vers un lieu d'accueil. Comment y est-il pris en charge ? Qu'elles sont les caractéristiques de ce

milieu ? Comment la vie quotidienne des jeunes y est-elle organisée ? Dans cette partie de notre travail seront présentées les notions d'organisation de la vie quotidienne et de cadre qui caractérisent la majorité des structures de placement pour adolescents. En référence à l'objet de notre recherche, nous évoquerons la question de l'autonomie en lien avec la participation aux décisions dans la prise en charge institutionnelle des jeunes.

L'organisation de la vie quotidienne et la participation des jeunes

La mission principale des institutions qui accueillent les adolescents confrontés à des difficultés d'ordre psychosocial et familial est de leur offrir un environnement propice à leur bon développement et de les orienter vers plus d'autonomie tout en leur permettant de garder si possible un lien avec leur milieu d'origine. Ceci implique d'importants changements dans la vie quotidienne des jeunes placés. En effet, ces derniers doivent déménager, déterminer quelles affaires personnelles ils laisseront dans l'ancien lieu d'habitation et lesquelles ils emporteront dans la nouvelle structure d'hébergement, apprendre à cohabiter avec d'autres jeunes ayant plus ou moins le même âge qu'eux et redéfinir leurs relations sociales (familiales, scolaires, professionnelles, amicales) tout en tenant compte de la présence régulière d'une équipe éducative (Ossipow et al., 2014).

Pour Join-Lambert Milova (2006), ces changements impliquent aussi pour les jeunes placés, un nouveau rythme quotidien qui peut être, suivant les cas, imposé par les éducateurs ou, au contraire, confié à la responsabilité des jeunes eux-mêmes. Faisant allusion aux modes de répartition des activités quotidienne dans les institutions sur lesquelles porte sa recherche (Join-Lambert Milova, 2006), la sociologue relève que l'insertion scolaire et professionnelle constitue la priorité des équipes éducatives même si des différences peuvent être notées dans la manière d'organiser les devoirs, les repas et les loisirs. Elle souligne également que les jeunes sont souvent tenus de participer aux travaux ménagers et que cette participation peut être considérée comme apprentissage de l'autonomie matérielle (ibid.)

Au sujet de la prise en charge institutionnelle en relation avec la transition vers la vie adulte et l'accès à l'autonomie, plusieurs auteurs (Maluccio, Krieger et Pine, 1990 ; Milne, 2002 et Potin, 2012) suggèrent de mettre l'accent sur l'importance du lien relationnel entre les jeunes et leur milieu d'origine.

Pour Milne (2002), l'absence de lien contribue à réduire les modèles positifs de ces jeunes, ce qui nuit au développement des compétences (*life skills*) requises pour qu'ils soient pleinement intégrés, à savoir : 1) les habiletés tangibles (*hard skills*), qui renvoient à des aspects de la gestion de la vie quotidienne (faire l'épicerie, rédiger un curriculum vitae et autres), et 2) les habiletés intangibles (*soft skills*), qui sont liées à la communication et à l'expression des émotions (Maluccio et al., 1990).

Une prise en charge appropriée des adolescents placés suppose également que l'on favorise et encourage autant que possible les relations personnelles entre les jeunes et leur famille. Dans cette perspective, Ossipow et al (2014) soulignent que le travail avec la famille représente une part fondamentale de cette prise en charge. « Dans une vision psycho-éducative, il est primordial de décrypter les symptômes dans une recherche du sens des comportements en apparence irrationnels, en lien avec le fonctionnement familial » (p.130). Cette phrase permet de cerner la nature de la prise en charge éducative en institution. En effet, il y est question de psychoéducation, d'éducation comportementale, ce qui suppose la nécessité d'un soutien psychologique. On reconnaît que les enfants placés sont fragiles, car ils ne vivaient pas auparavant dans un environnement sain, favorable à leur développement et à leur épanouissement. On remarque aussi qu'ils sont sujets au stress et à la pression dus aux difficultés familiales, ce qui influence leur comportement. L'éducation, c'est-à-dire tout ce qui est nécessaire à la construction identitaire, comme l'enseignement et la formation, est également mentionnée.

La notion de cadre

Le travail éducatif n'est pas facile, surtout en institution. Il est complexe, mais également riche, car des interactions ont lieu entre plusieurs niveaux, aussi bien, dans la vie quotidienne que dans les apprentissages ayant du sens et permettant la réflexion tant au niveau individuel que collectif (Ossipow et al., 2014).

Ossipow et al. (2014) assimilent la prise en charge des jeunes placés en institution à une « parenthèse structurante ». Pour ces auteurs, la notion de cadre, abondamment utilisée par les professionnels du milieu des institutions socio-éducatives, permet d'apporter un éclairage sur le travail éducatif. Pour Ossipow et al. (2014), cette notion reste pertinente car les placements en institution, « bornés

par l'entrée et la sortie des jeunes, tendent à se fondre dans un dispositif relationnel plus vaste, comme la parenthèse se mêle au corps d'un texte » (p. 65).

Se basant sur les résultats de leur l'étude anthropologique auprès de jeunes en situation de placement dans le canton de Genève, Ossipow et al. (2014) soulignent que la notion de cadre renvoie à quatre caractéristiques qui constituent la mission éducative des lieux de placement juvénile, à savoir : « un lieu de vie, un garant de sécurité, une source de soutien et un vecteur de normes » (p. 61).

Selon Ossipow et al. (2014), dans le premier cas, les éducateurs considèrent que l'institution doit servir de « lieu de vie », un terme qui renvoie à la notion d'accueil sans jugement, le placement apparaissant comme une possibilité donnée aux jeunes de « se poser, sans pression ». La deuxième composante de la mission éducative relative à la sécurité renvoie au fait que l'institution, en plus d'être un lieu d'accueil et un lieu de vie, doit fournir aux jeunes « les garanties minimales d'une sécurité physique et psychologique ». Se situant dans un registre relationnel, la troisième composante associée à la notion de « soutien » permet aux membres des équipes éducatives de se monter en permanence disponibles afin que les jeunes puissent établir des « liens de confiance avec leur entourage » et acceptent plus facilement leur prise en charge institutionnelle. La quatrième composante de la mission éducative est liée à la question de « l'insertion et de la civilité » dans la mesure où les équipes éducatives sont prises dans un jeu qui nécessite d'identifier en permanence « les normes » à respecter en foyer (p. 61-64).

Les prises de décision

En référence à la prise en charge des jeunes concernés par sa recherche dans des foyers situés en Allemagne, en France, et en Russie, Join-Lambert Milova (2006) constate qu'il existe plusieurs modes de prises de décision concernant, d'une part, la vie collective du groupe de jeunes et, d'autre part, les orientations individuelles des jeunes (para. 31). La sociologue souligne que les décisions concernant l'occupation des chambres à coucher par exemple peuvent être imposées aux jeunes, qui n'en sont parfois informés qu'après leur mise en application (Join-Lambert Milova, 2006, para. 33-34) Par rapport à l'orientation scolaire, elle note que, le plus souvent, l'avis du jeune est écouté mais n'est pas déterminant dans la prise de décision (para. 34).

A travers ces observations, nous pouvons comprendre que, même lorsque le souhait des adolescents est entendu, c'est de l'avis des adultes que dépendra la décision finale. Lorsque les décisions prises vont à l'encontre de l'avis du jeune, les éducateurs travaillent à le persuader du bon sens de ces décisions, afin que le jeune ne s'y oppose pas (ibid., para. 35)

Les décisions relevant de l'individu sont prises par l'équipe, en fonction des observations que les adultes ont pu faire, en relation avec le comportement du jeune ou avec ses besoins. Formellement, le jeune ne participe pas à ces prises de décision (ibid.).

Les observations susmentionnées nous permettent de faire le lien entre l'autonomie des jeunes placés et leur participation aux prises de décision les concernant tels que le soulignent les différentes normes légales que nous examinerons dans la partie suivante, consacrée aux droits des enfants placés.

3.2. Les droits des enfants placés

Le placement, même s'il constitue une « parenthèse structurante » dans la vie des enfants et adolescents concernés, ne reste pas moins une mesure susceptible de fragiliser davantage des parcours parfois « émaillés de ruptures et de souffrances » (Ossipow et al. 2014 ; Frechon, 2009). En effet, plusieurs études relatives aux enfants placés soulignent les impacts parfois négatifs des mesures de placement. Afin de permettre aux enfants et adolescents concernés de vivre dans un environnement propice à leur développement harmonieux et à leurs familles de se retrouver dans le dispositif complexe que constitue l'accueil en institution, plusieurs instruments juridiques et recommandations ont été élaborés aussi bien au niveau national qu'international. Ces différentes normes que nous allons présenter brièvement concernent non seulement tous les enfants, mais en particulier ceux qui accèdent à la majorité civile et qui doivent acquérir l'autonomie nécessaire leur permettant de vivre une vie normale d'adulte.

3.3. Le placement et les normes internationales

Nous n'allons pas rentrer ici dans les détails de la panoplie de dispositions internationales concernant les droits des enfants placés. Il s'agira plutôt de relever de manière exhaustive, celles touchant effectivement l'objet de notre étude, tout

en essayant de faire le lien avec les différentes notions et concepts développés plus haut. Les instruments juridiques nationaux (CC et OPE) ayant été évoqués précédemment, ne seront plus abordés, de même que les diverses dispositions cantonales consacrées au placement d'enfants.

La Convention relative aux droits des enfants (CDE)

La Convention internationale relative aux droits de l'enfant (CDE) représente une avancée significative dans le champ de la protection de l'enfance avec le changement du statut de l'enfant. Qu'en est-il des droits des enfants et adolescents placés ? Sur cinquante quatre de ces articles, quatre traitent en effet directement de la question du placement⁴. Même si la préservation des liens familiaux devrait être l'un des éléments fondamentaux du système de protection de l'enfant, notamment en lien avec la nécessité d'éviter les effets négatifs du placement sur l'enfant, que se passe-t-il si ce dernier doit par exemple être impérativement placé au nom de son intérêt supérieur comme cela figure dans l'article 3 CDE ? L'article 20 de la CDE prévoit à cette occasion une protection et une aide spéciale qui doivent être mises en place par l'Etat.

En référence aux jeunes concernés par notre recherche, nous estimons qu'il est nécessaire, voire primordial d'écouter leur opinion et d'en tenir dûment compte, notamment en mettant l'accent sur leur droit à la participation du fait de leur âge proche de la majorité. En d'autres termes, toutes les décisions les concernant doivent être prises en consultation avec eux conformément aux articles 3 et 12 de la CDE. Mais qu'en est-il en réalité ? Les professionnels des structures d'accueil pour enfants et adolescents séparés de leur milieu naturel sont-ils outillés pour garantir à ces derniers le respect de ces droits ?

Au sujet de la complexité du dispositif de prise en charge des enfants en institution et des rapports de pouvoir qui peuvent y prévaloir, Dubet (2002), estime qu'il est difficile, voire excessif de parler de droit de l'élève ou de l'enfant placé en raison de sa situation particulière due à la relation inégalitaire qu'il entretient avec l'adulte ou une autorité. Une prise en charge institutionnelle de l'enfant engendrerait un rapport d'inégalité entre ce dernier et les équipes éducatives (ibid.). Cette relation inégale

⁴Il s'agit des articles 3, 9, 20 et 25.

qu'évoque Dubet (2002) ne devrait pas au contraire encourager les adultes à mieux prendre en compte les droits des enfants placés ?

Afin de renforcer les dispositions contenues dans la CDE en lien avec la situation et le sort des enfants placés, plusieurs autres recommandations ont été développées. Il s'agit notamment des trois instruments présentés sommairement ci-après, à savoir : la recommandation du Conseil de l'Europe aux Etats membres relative aux droits des enfants vivant en institution (2005), les Lignes directrices des Nations Unies relatives à la protection de remplacement pour les enfants (2010) et les Standards Quality for Children (Q4C) sur le placement des enfants élaborés par la FICE (Fédération Internationale des Communautés Educatives), l'IFCO (International Foster Care Organisation) et SOS Villages d'Enfants (2007).

La Recommandation Rec(2005)5 du Conseil de l'Europe relative aux droits des enfants vivant en institution

Cette recommandation énonce les principes directeurs généraux qui doivent s'appliquer lorsqu'un enfant est placé hors de sa famille, notamment dans une institution. Elle précise que tout placement doit garantir le respect des droits fondamentaux de l'enfant. En vertu de cette recommandation (2005), le placement doit évidemment être la mesure ultime et ne doit pas durer plus que nécessaire. De plus, la Rec(2005)5 insiste sur le fait que l'enfant qui quitte le placement devrait avoir le droit à une évaluation de ses besoins et à un soutien approprié en vue de sa réintégration dans la famille et dans la société. Cette disposition concerne notamment les jeunes qui doivent quitter l'institution en raison de leur accession à la majorité.

En mettant l'accent sur la préparation de l'enfant à sa sortie du placement par la mise en place d'un projet éducatif individualisé, la recommandation renforce subséquemment son droit à la participation, recoupant ainsi les droits énoncés par la CDE. En effet, plusieurs autres droits contenus dans la CDE sont reconnus à l'enfant vivant en institution, et ceci de façon plus spécifique.

La recommandation dans son ensemble tient compte des problèmes délicats et complexes que posent les enfants placés. Ces différents préceptes concernent l'ensemble des acteurs impliqués, de l'enfant à l'Etat en passant par la famille et l'institution d'accueil. Selon Grudbrandsson (2006), faute d'être doté du statut de

convention, la Rec(2005)5 ne peut revendiquer le rôle de mécanisme de contrôle international. En revanche, elle insiste sur l'importance d'une surveillance nationale et d'un suivi international sur une base volontaire (ibid.).

Les Lignes directrices de l'ONU

Les Lignes directrices des Nations Unies relatives à la protection de remplacement pour les enfants réaffirment la Convention relative aux droits de l'enfant (CDE) et renforcent les dispositions pertinentes des autres instruments internationaux consacrés à la protection et au bien-être des enfants privés de protection parentale ou risquant de l'être (Organisations des Nations Unies, 2010). Elles insistent sur les efforts à fournir pour assurer le maintien ou le retour de l'enfant dans sa famille. Si cela ne s'avère pas possible, elles visent à trouver les formes de protection de remplacement les plus adaptées aux enfants et à encourager les gouvernements à mieux respecter leurs engagements, tout en guidant tous les acteurs concernés par la protection sociale tant dans le secteur public que privé.

En matière de relations entre l'enfant placé et sa famille, les Lignes directrices recommandent le maintien, si possible, de l'enfant à proximité de son lieu de résidence habituel, afin de faciliter les contacts et, éventuellement, à terme son retour dans sa famille, et pour éviter de trop bouleverser sa vie scolaire, culturelle et sociale (Organisations des Nations Unies, 2010). Elles recommandent la mise au point et la mise en œuvre de critères adaptés, fondés sur des principes professionnels solides, pour évaluer la situation de l'enfant et de sa famille, ainsi que le recours à des professionnels formés et qualifiés, pour envisager une décision de retrait ou de réintégration de l'enfant dans son milieu familial, en consultation avec toutes les parties concernées.

Les principes généraux et les visions des Lignes directrices rappellent, comme la CDE, l'importance fondamentale de l'intérêt supérieur de l'enfant, de sa participation et celle de sa famille aux décisions qui, notamment, doivent être guidées par le principe de subsidiarité et de proportionnalité.

Les Standards Quality for Children (Q4C)

Selon les Standards de Quality4Children, les enfants placés doivent avoir une chance de façonner leur futur de manière à devenir indépendants grâce à un

environnement qui les protège, les soutient et promeut toutes leurs capacités, le but principal étant qu'ils deviennent ainsi des membres actifs de la société. Elaboré dans le cadre d'une collaboration entre la FICE (Fédération Internationale des Communautés Educatives), l'IFCO (International Foster Care Organisation) et le SOS Villages d'Enfants (2007), le Q4C se subdivise en dix-huit standards répartis sur les trois phases du placement que sont le processus de décision et d'admission, le processus de prise en charge et le processus de départ.

Ainsi, lors de la première phase (décision du placement et d'admission), les besoins de l'enfant et la situation familiale sont évalués de manière à choisir un lieu de placement approprié à sa situation. Lorsque le lieu de placement est choisi, l'intégration de l'enfant dans son nouveau milieu est importante. La seconde phase est constituée par la prise en charge quotidienne de l'enfant dans son lieu de placement. Un environnement aimant et protecteur est alors nécessaire pour préparer l'enfant à son avenir et le rendre autonome. La dernière étape est le départ de l'enfant, soit pour un retour dans sa famille, soit vers une autre forme de placement. Le départ est un processus à préparer progressivement avec l'enfant, qui devrait pouvoir garder des contacts et un soutien de la part des professionnels de son lieu de placement même après la fin de celui-ci.

Il est à souligner que les différents standards reprennent largement les concepts préalablement explorés des autres normes internationales, comme la non-séparation des fratries, le projet éducatif individualisé, les contacts avec la famille d'origine, ou encore la prise en compte de la parole de l'enfant. On voit donc de nombreux points communs entre ces divers préceptes internationaux qui reprennent globalement les mêmes droits avec cependant quelques spécificités. Ainsi les bases juridiques posées par la CDE ont permis à d'autres dispositions de mieux cibler les enjeux importants liés à la protection des droits des enfants en situation de placement.

Dans le cadre de notre recherche, nous pouvons constater que le respect des Standards de Q4C peut être de nature à permettre aux jeunes placés d'effectuer leur passage à l'âge adulte dans un cadre propice à l'accès à l'autonomie. Par ailleurs, nous nous posons la question de la connaissance de ces différents outils juridiques par les professionnels qui s'occupent des enfants et adolescents placés.

IV. METHODOLOGIE ET ETHIQUE

Nous allons présenter dans ce chapitre la méthodologie utilisée lors de la construction de la partie empirique de ce travail.

4.1. La méthode utilisée

Pour analyser et comprendre la réalité des jeunes ayant vécu un placement lors de la transition à l'âge adulte, la méthode compréhensive basée sur le récit nous a paru opportune. Notre choix s'est porté sur la méthode compréhensive proposée par Jean-Claude Kaufmann (2001) qui repose sur l'entretien compréhensif. « Il s'agit d'une méthodologie particulière fondée sur la souplesse des instruments » (ibid., p.119). Nous avons laissé nos répondants s'exprimer assez librement. La grille d'entretien construite à cet effet et qui dépend largement de la précision de nos objectifs de recherche a été pour nous un simple guide qui nous a permis de garder la maîtrise de l'entretien.

Le choix de l'enquête par entretien comme outil principal permet, selon Blanchet (1985), d'étudier les faits dont la parole est le vecteur principal. En effet, « L'enquête par entretien constitue une technique de recherche à part entière, à la fois sur le plan des résultats et des fondements théoriques » (Blanchet et Gotman, 2001, p. 33). L'enquête par entretien nous a semblé correspondre aux critères de notre recherche puisque ses domaines d'application sont multiples.

De plus, cette méthode convient plus particulièrement à la méthode du récit car il ne s'agit pas seulement de décrire ou de trouver une explication par la recherche de causes, mais bien de faire parler sur, pour saisir la traduction des faits que l'on veut interroger (Blanchet et Gotman, 2001).

Enfin, cette technique d'exploration nous a paru la méthode la plus susceptible d'autoriser le discours des jeunes adultes interrogés, en permettant l'établissement d'une relation suffisamment égalitaire afin que ces derniers puissent s'exprimer avec le plus d'indépendance et de liberté possible. Cependant, en raison des visées propres de notre recherche qui consiste à recueillir le point de vue des personnes sur leur situation de vie passée, nous avons opté pour l'entretien semi-directif. En effet, comme l'estiment Mayer, Ouellet, Saint-Jacques et Turcotte (2000) l'entretien semi-directif est le type d'entretien le plus souvent utilisé « lorsqu'on vise la collecte de

données qualitatives ». Il s'agit notamment de poser des « questions ouvertes », ce qui permettra à l'interviewé de répondre librement aux questions (p. 119).

L'entretien semi-directif a donc été privilégié en raison de sa forme à la fois souple et orientée qui peut faciliter l'expression des personnes interrogées, ce qui correspondait à notre volonté de prendre en considération leur point de vue et leurs expériences de vie de manière à pouvoir restituer leur parole.

Le type d'entretien semi-directif dispose de deux atouts principaux: un discours en profondeur et une comparaison de résultats à partir de thèmes définis (Mayer et al., 2000). De plus la variante d'entretien que nous avons choisie, à savoir l'entretien semi-directif de même que le guide d'entretien construit à cet effet répondent à un double objectif: canaliser le discours afin de recueillir les informations qui nous intéressent pour notre recherche et permettre à la personne interviewée de s'exprimer le plus librement possible sur les différents sujets, en respectant ses associations d'idées et en cherchant, par des relances, à s'approcher au plus près de la réalité (ibid.). Ainsi, à partir du guide d'entretien construit, nous avons pu poser plus ou moins les mêmes questions aux personnes concernées, ce qui nous a ensuite amené à pouvoir comparer les réponses aux diverses questions. C'est ainsi que nous avons pu relever et mettre en évidence la variété et la richesse des récits recueillis.

La procédure utilisée dans la construction de notre grille d'entretien ainsi que les raisons du choix d'une telle procédure seront expliquées plus loin.

4.1.1. La population interrogée

Au début de notre recherche, plus précisément lors de l'élaboration de notre projet de mémoire, nous avons mené des enquêtes exploratoires auprès de deux jeunes adultes ayant vécu une mesure de placement durant leur adolescence. Le but était de mieux cerner les différents enjeux liés à l'objet de notre objet d'étude.

« Définir la population, c'est sélectionner les catégories de personnes que l'on veut interroger, et à quel titre; déterminer les acteurs dont on estime qu'ils sont en position de répondre aux questions que l'on se pose. » (Blanchet et Gotman, 2001).

Par la suite, nous avons donné la parole à quatre autres jeunes adultes. Notre échantillon est donc constitué d'un total de six jeunes adultes âgés de 20 à 25 ans, dont une seule personne de sexe féminin, et ayant été civilement placés dans une

institution durant leur adolescence dans le cadre d'une mesure de protection (art. 307 à 312 CC). Rappelons que les placements pénaux ne seront pas traités dans ce travail. La sélection de ces jeunes a été réalisée de manière aléatoire à travers le bouche à oreille et les réseaux sociaux. Le nombre d'entretiens effectués a été déterminé de façon arbitraire en raison de la limite de temps à laquelle nous avons été personnellement confronté.

4.1.2. La construction du guide d'entretien

Nous avons utilisé dans un premier temps une technique d'entretien basée sur nos lectures et sur les deux premiers entretiens, puis les autres entretiens ont été progressivement réalisés en tenant compte des différents éléments de réponse. En effet, les questions posées ayant produit des réponses en lien direct avec notre problématique, il nous a semblé que notre connaissance du domaine étudié était suffisante pour réaliser l'enquête.

Afin d'obtenir des informations susceptibles de répondre à nos objectifs de récolte de données, nous avons préalablement organisé notre guide en thèmes et sous-thèmes que nous souhaitons voir aborder. Ces thèmes furent relatifs à nos questions de recherche, qui s'articulent d'une part autour des questions relatives au sens donné à l'expérience de placement, à la sortie de la mesure de placement et aux difficultés liées à la transition à l'âge adulte et, d'autre part à la construction de l'autonomie et à la préparation au départ du foyer, en lien avec la mobilisation des ressources.

Lors de la construction de notre guide d'entretien, notre souci a été de garder constamment à l'esprit ce que nous voulions savoir dans le cadre de cette recherche, ce qui nous a permis de nous centrer et de construire des questions assez ciblées. Afin de parvenir à cette étape délicate d'élaboration d'une grille et d'un guide d'entretien, nous nous sommes basés sur les principales règles de formulations que préconise Lamoureux (2000).

La réalisation de l'entretien

D'entente avec la personne concernée, chaque entretien s'est déroulé dans un lieu convenu d'avance par téléphone ou par messagerie. Au total six entretiens ont été réalisés et enregistrés avec l'accord des personnes interviewées. Chaque entretien a

duré au maximum quarante cinq minutes. Le contenu des entretiens a ensuite été retranscrit et rédigé dans son intégralité selon la règle de l'exhaustivité (Blanchet, 1985).

Nous avons débuté chaque entretien en remerciant notre interlocuteur d'avoir accepté de participer à notre recherche. Puis nous avons rappelé les informations indispensables lors de la prise de contact (notre statut, le cadre et l'objet de notre recherche). Nous avons également précisé le contrat de communication (enregistrement, anonymat, durée). Après avoir recueilli l'assentiment de la personne interrogée, nous avons introduit la question inductrice, qui doit mobiliser chez l'enquêté les éléments de faits liés à son récit de vie (Kaufmann, 2001).

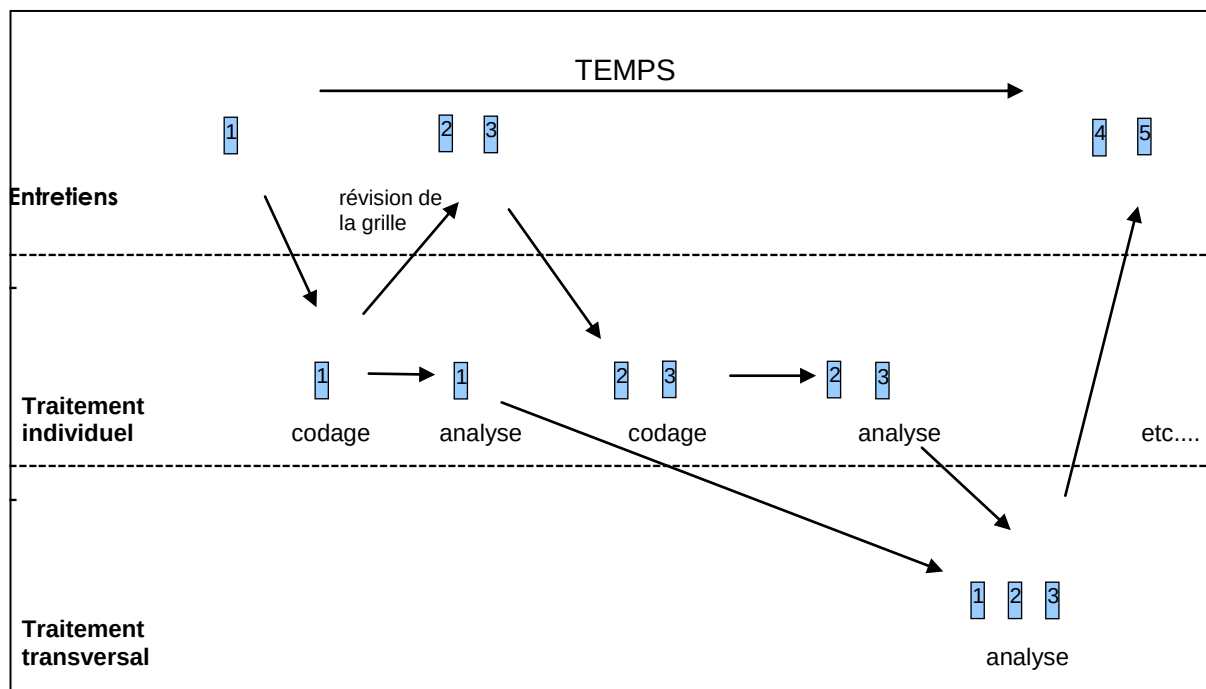
A plusieurs reprises nous avons testé notre guide d'entretien afin de corriger ce qui pouvait faire défaut dans notre énonciation des consignes et dans leur compréhension par l'enquêté, et afin de les réajuster le mieux possible aux thèmes et aux sous-thèmes. Nous avons posé les questions toujours de la même façon, seul leur ordre a pu varier. A l'aide des quatre types de relances issues des travaux de Blanchet (1985), « (réitérations simples, réitérations thématiques, reformulation et formulation du non-dit) » nous avons veillé à guider notre interlocuteur vers les thèmes visés (p.91). A certains moments de notre entretien et si nécessaire, nous avons utilisé soit des questions spontanées visant à faire s'expliquer l'enquêté, soit des questions induites par nos sous-thèmes que nous avons préparées.

Nous avons plus ou moins bien maîtrisé les entretiens selon que nos interlocuteurs étaient plus ou moins diserts; pour ceux qui l'étaient le moins nous avons parfois renvoyé davantage de relances que prévu avec le risque de devenir trop directif. Pour ceux qui l'étaient le plus et qui parfois s'éloignaient des questions ou répétaient les informations, notre capacité à réorienter le discours a pu être dépendante de notre disponibilité intellectuelle du moment.

4.1.3. L'analyse du contenu

Dans le présent chapitre nous essayerons de décrire notre dispositif d'analyse de contenu et exposerons ensuite les différentes étapes de cette analyse qui ont abouti à la production des résultats.

Nous avons opté pour un travail d'analyses multicouches. En effet, après notre premier entretien, nous avons procédé à un premier codage puis à une première analyse, puis au fur et à mesure des entretiens, nous avons effectué une analyse transversale des contenus. Ainsi, après chaque entretien, au traitement individuel a succédé un traitement transversal des contenus tel que le montre le schéma suivant :



Démarche multicouches

Le dispositif d'analyse

L'analyse du contenu de nos entretiens a été réalisée à l'aide d'un système de codage mixte tel que préconisé par Van Der Maren (1996) en tenant compte des objectifs de cette recherche et des exigences méthodologiques. Ce type de codage permet d'une part de réduire le contenu et d'autre part d'y mettre de l'ordre. S'agissant de l'analyse par thématique proprement dite, nous nous sommes appuyés sur les travaux de Blanchet et Gotman (2001).

Ainsi, l'ensemble des six entretiens a été soumis à une analyse préliminaire de type qualitatif. Celle-ci a pris ensuite la forme d'une première thématisation et d'un codage mixte des données. Ce type d'analyse nous a permis de repérer les

principaux éléments des récits recueillis. En effet, cette analyse thématique a consisté à repérer dans les entretiens, l'ensemble des passages qui semblaient significatifs, puis à identifier, organiser et classer les thèmes qui émergeaient, et ce après avoir défini les différentes catégorisations (ibid.). Cela a consisté concrètement à articuler notamment un exemple fermé de catégories et une liste de thèmes qui a pu être modifiée et complétée en cours d'analyse. Notons que ce système de codage mixte a été effectué sur la base de nos lectures réalisées en lien avec le cadre théorique et a évolué lors des entretiens.

Blanchet et Gotman (2001) proposent différents types d'analyse de contenu. Il s'agit de l'analyse par thématique et de l'analyse entretien par entretien. « L'analyse thématique défait en quelque sorte la singularité du discours et découpe transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème » (p.97-98). La méthode d'analyse principalement utilisée dans notre travail de recherche, bien que les entretiens aient été traités individuellement, est l'analyse par thématique. S'appuyant sur la grille d'analyse élaborée à cet effet, et comme le conseillent les deux auteurs précités, « chaque thème est défini par une grille d'analyse élaborée empiriquement. Le mode de découpage est stable d'un entretien à l'autre » (p.95).

Il nous a semblé que cette méthode était la plus pertinente. En effet, et comme le souligne Van Der Maren (1996) l'analyse thématique est « cohérente avec la mise en œuvre de modèle explicatifs de pratiques ou de représentations visées par cette étude » (p.98).

Le processus d'analyse de contenu

Afin de procéder à l'analyse des données récoltées, plusieurs étapes ont été nécessaires. Une fois la classification des données effectuée, nous sommes passés à la réduction des données et le contenu de chacune des catégories ainsi élaborées a été synthétisé, pour ne garder que l'élément principal que la personne a souhaité évoquer dans son discours.

Ensuite, nous avons procédé à la construction d'une nouvelle grille d'analyse en nous basant sur les conseils de Bardin (2001), qui explique que celle-ci doit être construite de la manière la plus hiérarchisée possible en regroupant les thèmes principaux et les thèmes secondaires. Nous avons ainsi élaboré un deuxième

codage et procédé à l'organisation des données. Selon Bardin (2001), « Le codage correspond à une transformation effectuée selon des règles précises, des données brutes du texte. Transformation qui, par découpage, agrégation et dénombrement, permet d'aboutir à une représentation du contenu, ou de son expression (...)» (p.89). Les différentes étapes du processus d'analyse de contenu ont ainsi été effectuées sur la base des éléments précités.

Une fois la réduction des données et le travail de codage terminés, nous avons procédé à la synthèse des données. Cet exercice nous a permis dans un premier temps d'avoir une vision globale du sens des récits recueillis et ensuite de structurer les informations récoltées ainsi que le texte qui figure dans la partie accordée à l'analyse et à l'interprétation des résultats.

En ce qui concerne la production des résultats nous n'avons pas attendu d'avoir réalisé tous les entretiens, puisqu'après avoir réalisé le tout premier, nous avons noté les éléments en lien avec nos objectifs et questions de recherche. Ainsi, au fur et à mesure de l'analyse des autres entretiens nous avons pu réunir les différentes données relatives à la transition à l'âge adulte et à l'autonomie durant le placement, tout en nous référant aux objectifs de cette recherche. La démarche multicouches évoquée plus haut a été un précieux outil dans cette étape de production de résultats.

Les limites de l'analyse effectuée et des résultats.

Les résultats auxquels a abouti notre recherche sont à prendre avec précaution. Tout d'abord, ils sont tributaires des limites liées à la recherche qualitative en général. D'autre part, ils ne concernent qu'un échantillon très restreint de jeunes adultes ayant vécu une mesure de placement au cours de leur adolescence. Pour des raisons liées à la construction même de notre travail de recherche, nous avons délibérément choisi de ne pas prendre en compte le discours des autres acteurs des lieux d'hébergement et de prise en charge des enfants et adolescents placés. En effet, notre principal objectif était de donner la parole aux jeunes adultes afin de recueillir leur point de vue sur cette problématique. Un point de vue que nous estimons tout aussi important et légitime que celui des professionnels des institutions socioéducatives.

Par ailleurs, la présente recherche vise à ouvrir des perspectives et le débat sur la question de l'impact des mesures de placement sur le « devenir adulte » des enfants. Un champ large et complexe.

Ainsi, nous postulons que pour mieux cerner les enjeux liés à l'autonomisation des adolescents placés en lien avec leur passage à l'âge adulte, une étude à la fois qualitative et quantitative, qui prendrait en compte les points de vue de toutes les personnes concernées par la problématique serait pertinente. Cette recherche devrait également se faire sur une plus grande échelle.

4.2. Les aspects éthiques de l'entretien

Les questions liées aux aspects éthiques de notre récolte de données nous ont préoccupés tout au long de la phase de réalisation des entretiens. En effet, étant donné que notre travail porte sur des récits de vie de jeunes adultes, nous avons élaboré notre guide d'entretien et nous sommes exprimés lors des entretiens de manière à ce que les personnes interrogées ne se sentent pas jugées d'une manière ou d'une autre par notre démarche. De plus, lors de nos premiers échanges relatifs au cadre de notre recherche, il nous a semblé très important de leur préciser que notre démarche consistait vraiment à recueillir leur point de vue que nous trouvions aussi pertinent que celui des professionnels ou des personnes n'ayant pas vécu les mêmes expériences de vie.

La question de la garantie de la confidentialité des données a été abordée au début de chaque entretien. Pour les retranscriptions, nous avons donné notre engagement de ne citer aucun nom, ni aucun élément auquel les personnes concernées ont pu faire référence pour ainsi préserver leur anonymat. Nous avons également au préalable demandé et obtenu leur accord pour l'enregistrement de chacun des entretiens.

V. RECITS DE VIE DES JEUNES ADULTES

Cette partie de notre travail de recherche traite des données recueillies sur le terrain et analysées à partir de la grille d'analyse élaborée à cet effet. Les extraits d'entretiens sont retranscrits dans leur forme originale, d'une part dans un souci d'authenticité, d'autre part pour permettre au lecteur de s'immerger plus facilement dans ces tranches de récits de vie singuliers.

Au travers les récits de six jeunes adultes, nous tenterons de montrer comment l'expérience du placement à l'adolescence influence leur transition à l'âge adulte et comment ces derniers mobilisent les ressources nécessaires pour accéder à l'autonomie. L'analyse de ces données tient compte des différents thèmes et sous-thèmes regroupés dans la grille évoquée ci-dessus. Les éléments essentiels de cette analyse sont interdépendants et s'articulent autour des questions du sens donné à l'expérience du placement, la perception sur le passage à l'âge adulte, la construction de l'autonomie, la mobilisation des ressources, la gestion du quotidien à la sortie du placement, et l'importance des dynamiques relationnelles.

Ainsi, les thèmes et sous-thèmes abordés tiennent compte de nos questions et objectifs de recherche et sont, chacun à sa manière, traversés par la question de l'impact du placement sur la transition à l'âge adulte et l'acquisition de l'autonomie.

Afin de respecter la demande l'anonymat de nos répondants, parmi lesquels nous précisons au passage la présence d'une seule personne de sexe féminin, aucune mention ne sera faite concernant les noms, les âges ainsi que les indications relatives aux lieux de placement. Nous désignerons la personne interviewée de : répondant ou répondante, d'enquêté ou enquêtée, de jeune adulte, etc. De plus, dans cette partie de notre travail, comme dans l'ensemble, le masculin est utilisé pour alléger le texte, et ce, sans préjudice pour la forme féminine.

5.1. Les données

5.1.1. Placement : le départ, les souvenirs et les faits

Le jour de départ de l'institution

D'emblée, après les questions générales destinées à mettre notre interlocuteur à l'aise, nous évoquons les souvenirs liés au jour précis du départ de l'institution.

« Ouais, je me souviens parfaitement de ce jour ».

« Il y avait du soleil, c'était en juin, début juin. »

« Il beau comme aujourd'hui avec un peu de soleil, c'est la Suisse quoi. C'était en été, en juillet. »

« Vu que c'était un samedi matin, il n'y a avait pas beaucoup de monde, quelques éducateurs, deux ou trois qui étaient là pour la permanence, et certains jeunes qui partaient en fait en weekend ».

Au travers des extraits ci-dessus, nous voyons que la majorité de nos répondants ont un souvenir très précis du jour où ils ont quitté leur lieu d'hébergement, ceci plus de trois ans après. Mais ces souvenirs de sorties varient selon les personnes.

« Alors pour moi c'était un peu spécial, je ne m'en souviens pas trop parce que je devais finir fin juillet, et il y avait des vacances d'avril, je suis partie en vacances et je ne suis jamais revenue en fait. »

D'autres précisions et détails sont apportés aux récits.

« Il y a avait mon éducatrice de référence et deux autres éducateurs du foyer. »

« Je n'avais pas beaucoup d'affaires à emporter, c'était, plutôt des déchets à jeter, sinon mes affaires personnelles il n'y en avait pas beaucoup ».

« J'avais jeté certaines affaires mais j'avais quand même deux ou trois trucs importants à prendre avec. Une partie de mes affaires étaient chez mon tuteur. »

« J'avais laissé tous mes affaires au foyer. J'ai tout laissé là-bas je suis retournée les chercher un mois plus tard. »

Le déménagement de l'institution pour le nouveau lieu d'habitation reste variable et dépend beaucoup des rapports que nos répondants entretiennent ou non avec

leurs parents ou leur entourage. De même que la capacité à vivre seul à la sortie du placement.

« Le jour là, un ami était venu me chercher, nous étions allés en ville parce que je devais faire des achats, après il m'a ramené à la maison. »

« Je suis retournée vivre chez ma maman pendant trois mois, le temps de mon stage à la crèche avant de prendre mon appartement. »

« J'avais signé le bail pour un appartement avant, avec l'aide de mon père, je me suis bien préparé en fait ».

« Je suis directement allé vivre chez mon père et sa nouvelle compagne dès la fin du placement. D'ailleurs, c'est mon père qui est venu me chercher et qui m'a aidé pour le transport de mes affaires personnelles. »

« C'est chez mes parents que je suis retourné, du moins au début, à ma sortie du foyer. ».

Seul un répondant nous a affirmé s'être installé seul dans un appartement dès la sortie de l'institution. Les autres, selon les cas, ont fait un passage de quelques mois chez leurs parents, comme pour prendre appui avant un vrai départ vers une vie indépendante.

« Je suis allé directement dans mon appartement à Saint-Imier ».

En lien avec l'organisation d'un cérémonial ou d'une festivité pour célébrer le départ du foyer ou l'arrivée chez les parents, nous notons qu'aucun de nos des enquêtés n'a été l'objet de reconnaissance particulière. Le départ de l'institution s'est ainsi déroulé sans aucun rituel particulier pour marquer cet événement manifestement vécu avec une impatience et une joie mêlée d'appréhension.

« Ils (les éducateurs) n'ont rien fait du tout, pas même une fête. D'ailleurs je ne pense pas que j'aurais aimé faire une fête avec les éducateurs pour célébrer mon départ. Pour moi c'était l'impatience, je voulais juste quitter le plus vite ce foyer. »

« Telle que je suis partie du foyer, il n'y a pas eu de fête, ni de cadeau d'adieu pour moi. »

« Il faut dire que je n'étais pas en bons termes avec les éducateurs vers la fin de mon placement car je trouvais qu'ils en faisaient trop. J'avais surtout l'impression qu'ils ne nous faisaient pas confiance, qu'on pouvait se débrouiller

sans eux. D'ailleurs, il n'y a jamais de cadeau de départ ou de fête à ma connaissance, surtout par égard aux autres ».

Des départs vécus avec joie, impatience, soulagement empreints parfois d'un sentiment de liberté.

« J'étais enfin soulagé de quitter le foyer, surtout que j'étais déjà en apprentissage, ça me saoulait de rester encore au foyer à cause de la lenteur des services sociaux. Donc, comme je savais que j'allais sortir, je n'étais pas tellement content; quand même j'étais content en pensant aux autres et à ma nouvelle situation, surtout à la liberté qui va avec. ».

« J'étais impatiente de rentrer chez ma mère et de commencer ce stage. Je savais depuis un moment que j'allais quitter le foyer à la fin de l'année scolaire, alors pour moi c'était l'impatience qu'autre chose. C'est vrai que j'étais contente de quitter le foyer, mais j'étais plus impatiente. »

« J'étais bien, j'étais content et je me sentais libéré. ».

« J'étais très soulagé de quitter le foyer, surtout que j'attendais ce jour avec impatience. ».

5.1.2. Placement et dynamiques collectives

Sur le déroulement du placement, sa durée, et le projet personnel

Les propos qui suivent permettent de comprendre les sentiments de soulagement et de joie évoqués précédemment par nos répondants. Même si la durée du placement varie en fonction des personnes interrogées, la majorité l'estime assez longue, notamment ceux qui ont vécu plusieurs placements.

« Il a duré plus de six ans, je dirai que j'étais placé depuis l'âge de 12 ans à peu près. Mais c'était plusieurs placements, j'ai fais trois différents foyers en tout. »

« J'ai fais deux foyers dans ma vie, en tout cela a duré presque 6 ans et demi. Le premier placement a duré 4 ans et le second presque deux ans et demi. ».

Certains projets individuels ne sont pas précis.

« J'avais des projets vagues au début. Je voulais surtout terminer ma scolarité obligatoire comme tous les autres. Donc durant mon placement je continuais l'école même si cela m'ennuyais le plus souvent. Surtout je voulais vite

travailler, donc brûler les étapes. Disons qu'à cette époque je vivais l'instant présent plutôt que de penser à mon avenir. »

Des raisons du placement restent toujours et encore floues, ainsi que la durée. Les extraits ci-après en témoignent largement.

« J'avais des problèmes dans ma famille, et comme d'habitude c'est l'enfant qu'on fait sortir de la famille soit disant qu'on va le protéger parce qu'entre temps on a découvert que j'avais des problèmes de comportement, que ça n'allait pas avec les profs »

« Quand le placement devient plus long et difficile, à un moment tu ne vois plus la raison. Les autres pensent que tu as juste des problèmes qu'il faut régler mais toi tu ne vois pas les choses de cette manière(...). Au départ tu fais des choses bien en disant que ça va permettre de sortir. Mais en fait, t'as beau faire tout ce que tu sais faire, ça change rien en fait, il n'y a pas de conséquences sur ta date de sortie. Au final tu te dis que si tu fais du bien ou du mal ça n'a aucune influence sur le placement. ».

L'extrait suivant relève une incompréhension de la prise en charge institutionnelle.

« Dans mon cas, le but était que je continue ma scolarité au foyer mais après les choses se sont enchaînées. (...). C'est ce qui est arrivé dans mon cas et je trouve que ce n'est pas une protection de l'enfant ».

Sur les relations avec les autres jeunes

Les liens amicaux qui se créent forcément entre les jeunes partageant les mêmes réalités de la vie en institution. La dimension collective imprègne ainsi l'ensemble de la vie quotidienne qui peut avoir ses avantages.

« En général moi j'étais renfermé, ça je le sais. Mais j'avais deux trois personnes avec qui je me suis lié, ils étaient comme ma famille. C'était des relations d'amitié avec d'autres jeunes qui vivaient la même situation que moi. En fait je privilégiais la relation avec les autres jeunes. »

Ou ses inconvénients :

« Avec les autres jeunes du foyer c'était amical. En fait dans un foyer tu cherche aussi à te faire connaître un peu alors tu essaies des choses qui attirent plus les autres. (...).Tu joues en fait, puisque tu essaies en fait de t'adapter. »

« En partie bien. Parfois il y avait des conflits, mais c'est normal puisqu'il y avait beaucoup de jeunes dans le foyer, on s'entend pas forcément avec tout le monde et pas tout le temps. Mais de manière générale ça va avec les autres jeunes. ».

« Pour moi ça été difficile, parce que j'étais dans un groupe où il y avait beaucoup de jeunes, de très jeunes en âge par rapport à moi. Et du coup je me sentais un peu seule. Sinon, avec les autres jeunes d'à peu près mon âge des autres groupes éducatifs ça se passait très bien. Je n'avais pas de problèmes particuliers en dehors des histoires entre adolescentes. »

Sur les relations avec les éducateurs, la direction du foyer et les autres instances

Les réponses sont variées et les rapports semblent être déterminés par la nature de la fonction éducative et de la notion de distance relationnelle qui y est associée quelques fois. Ces rapports sont, selon les personnes, diversement appréciés.

« Avec les éducateurs j'ai toujours été un peu distant. Pour moi ce sont des personnes que je voyais et qui faisaient leur travail, il n'y avait pas de liens entre nous. Par contre, je voyais d'autres jeunes qui essayaient de créer des liens avec les éducateurs. ».

« Elles (les relations) étaient correctes. Ça dépend des éducateurs aussi, avec certains ça bien très, avec d'autre bof... ».

« Bon, dans l'ensemble ça va. J'ai eu plusieurs éducateurs de référence durant mes placements mais je n'ai jamais eu de conflit avec aucun d'eux. Pas de relation particulière avec aucun non plus... ».

« Elles étaient plutôt bonnes, après pas avec tous. Mais en règle générale c'était une bonne relation. Je m'entendais bien avec tout le monde et j'ai même gardé des contacts avec certains. ».

Les rapports avec la direction des foyers sont également diversement perçus et appréciés selon les institutions et les personnes occupant cette fonction. Mais dans la majorité des cas, ils sont presque inexistant.

« Dans le premier foyer, le directeur était accessible, tu pouvais le croiser dans les couloirs, vous pouvez rigoler, si t'avais des questions et autres demandes tu pouvais aller le voir au bureau et tout. Tandis que dans le second foyer, c'était vraiment différent ».

« Avec la direction t'as jamais de contact, ils cherchent plutôt à te taper dessus lorsque tu fais une bêtise, ils ne sont pas dans le lien, voilà et nous aussi, dans ce cas c'est la distance quoi ».

« Le directeur peut nous croiser ou passer nous voir lors des activités ou autres réunions, mais c'est son job et c'est tout ».

Avec l'assistant social ou l'assistante sociale, ce n'était pas non plus une relation particulière. D'autres soulignent même que c'était des relations froides, amères. Il n'est pas question de prise en charge à proprement parlé, comme cela devrait l'être.

Les contacts entre les jeunes placés et les personnes servant d'intermédiaires entre eux et les organismes ou services dits « placeurs » que sont les services de protection de l'enfance et les autorités de protection de l'enfant, sont manifestement inexistantes de l'avis de certains répondants.

« Au début c'était inexistant en fait. Pour elle (assistante sociale), quand elle n'avait pas d'appels du foyer l'informant que les choses n'allaient pas, il n'y avait rien à faire. Mais après quand j'ai commencé par déconner, elle m'invitait au bureau pour discuter, trouver des solutions ou des choses comme ça. En fait t'as l'impression qu'ils ne sont là seulement quand les choses ne vont pas bien. Je ne l'ai jamais vu au foyer soit disant qu'elle venait prendre de mes nouvelles ou discuter avec moi au sujet de ma situation, comment je vivais le placement et autres. ».

Ces rapports sont diversement qualifiés selon le soutien ou l'attention accordés à la situation de la personne placée.

« Avec mon assistante sociale j'avais de très bons contacts, de bonnes relations. Je lui donne toujours des nouvelles et elle m'a toujours bien soutenu. Jusqu'à présent elle me donne encore des conseils. C'est une personne qui est toujours à l'écoute. »

« Je sais que mon assistant social par exemple faisait son possible pour que mes demandes vis-à-vis du foyer soient acceptées parfois mais voilà, ça ne marche pas toujours. »

L'extrait suivant nous montre à quel point l'écoute et la prise en compte de la parole des jeunes placés sont appréciées par le répondant.

« Avec mon assistante sociale, je peux dire que j'étais écoutée, entendue et qu'elle tenait vraiment compte de ce que je disais et accédait à mes demandes dans la majorité des cas. (...). Il y a certains qui sont très sympas et sincères, et d'autres qui sont trop portés sur les règles du foyer et qui refusent tout et n'importe quoi ».

Pour d'autres par contre ;

« Nos rapports étaient froids, je ne la supportais pas, je ne l'aimais pas tout simplement. ».

La froideur évoquée par ce répondant peut-être mise en relation avec la place que l'institution et les personnes en charge de la situation des jeunes placés accordent aux notions d'écoute, de participation et de considération de son opinion qui doivent qualifier le processus de placement, notamment la prise en charge effective. Notions sur lesquelles nous reviendront plus loin.

« Je dirais tout simplement que ma parole n'était pas entendue ni prise en compte. Bien sûr qu'on m'écoutait. Mais je crois cela s'arrêtait là. Ou alors là où on prenait en compte ma parole c'était vraiment au bas de l'échelle, c'est-à-dire pour des choses vraiment minimes. Pour les décisions importantes, c'était autres choses en fait, rien n'était pris en compte dans mon cas. »

« Oui ils t'écoutent mais après ils ont leurs règles et tout. C'est ça qui privilégie, c'est les règles du foyer et tout ça. ».

Il est impératif que des moyens soient donnés aux jeunes placés de participer activement aux décisions qui affectent directement leur vie. Lorsqu'ils sont reconnus comme "experts" de leur vie, informés, écoutés et pris au sérieux, ils vivent le placement comme un mal nécessaire.

« Le soutien que j'ai reçu de la part des personnes qui s'occupaient de moi a été essentiel et important pour la suite de mes projets à la sortie du foyer ».

5.1.3. La construction de l'autonomie et la préparation à la sortie du placement

La construction de l'autonomie des jeunes placés est à entendre ici comme un mécanisme de socialisation et un processus qui prend en compte toute la durée du placement.

L'apprentissage de l'autonomie dans la gestion du quotidien comme processus de l'accompagnement institutionnel

Les propos tenus par l'ensemble de nos répondants montrent qu'ils reconnaissent l'importance de l'accompagnement dont ils ont bénéficié en termes d'acquisition de compétences et d'apprentissages en lien avec la vie quotidienne, donc avec le processus d'autonomisation.

« C'est vrai qu'au foyer on faisait de temps à temps la cuisine même s'il y avait un cuisinier (...). Mais les éducateurs nous laissaient faire seuls »

« Les éducateurs nous aidaient également dans les recherches de place de stages et d'apprentissages, pour la rédaction des cv et des lettres de motivation. Et aussi dans les recherches d'emploi. »

Ou dans d'autres domaines particuliers, comme c'est le cas de notre répondante.

« J'ai été soutenue dans plusieurs domaines comme l'aide aux devoirs scolaires et autres. Je dirai aussi qu'il y a un éducateur qui m'a vraiment apporté un plus dans le domaine artistique. »

Par ailleurs, le processus d'autonomisation peut être perçu par d'autres comme faisant partie des apprentissages qu'ils n'attribuent pas à l'accompagnement institutionnel mais à d'autres facteurs comme le règlement institutionnel ou la contrainte du placement.

« Franchement je ne vois pas de domaine pour lequel je peux dire que les éducateurs m'ont vraiment accompagné. C'est l'impression que j'ai, (...), je

pense qu'il a le règlement, soit tu vas dans le sens du règlement et on te laisse tranquille. Soit tu vas contre et puis là on te tape dessus. »

« Pour moi ce n'est pas comme ça qu'on accompagne les gens vers leur autonomie (...). L'impression que j'ai c'est que tu fais les choses parce que tu sais que si tu ne le fais pas c'est la sanction. T'as l'impression en fait d'être obligé, au final tu t'adapte et puis c'est tout. »

« Je ne pense pas que l'accompagnement des éducateurs au foyer peut être vu comme quelque chose qui m'a apporté un plus au niveau de l'autonomie. »

La situation personnelle et les capacités intellectuelles du jeune placé peuvent être déterminantes dans le processus d'autonomisation.

« Je peux dire qu'au niveau de la scolarité et des études ils m'ont poussé. Je crois parce qu'ils ont vu que j'avais plus de potentialité que les autres. Moi j'étais déjà très autonome, ça m'a aidé à m'en sortir plus rapidement en fait. »

Leurs conceptions de l'autonomie

Comment nos répondants conçoivent-ils la notion d'autonomie en lien avec leur situation durant le placement ? Les réponses suivantes ont été données.

« Pour moi comme je le disais c'est faire soi-même des choses qui ont du sens pour nous sans s'y être forcées. »

« C'est aussi se débrouiller sans l'aide des autres, comme l'accompagnement des éducateurs et des assistants sociaux ».

« Je pense qu'on peut être autonome sans passer par un foyer, le placement aide ceux qui ont vraiment de grands problèmes ou qui sont un peu limités mais pas plus. Beaucoup de jeunes avec qui j'étais au foyer se débrouillaient seuls. »

« C'est avoir par exemple la capacité de se débrouiller tout seul dans plusieurs domaines, je crois. »

L'autonomie à la sortie du placement peut être ici associée à d'autres difficultés et à la mobilisation des ressources.

« A ma sortie du foyer je suis allé vivre avec les parents d'un ami qui m'ont traité comme leur propre enfant. (...). Ils connaissent mon parcours, ils ont cru



en moi et voilà. Comme j'avais des graves problèmes relationnels avec mes parents après le foyer, ils ont offert de m'héberger jusqu'à la fin de mon apprentissage (en dernière année de formation comme électronicien dans une école professionnelle technique), après je cherche un appartement »

Notre répondant nous livre cet extrait qui souligne la difficulté que peuvent parfois rencontrer certains jeunes sortant du placement et qui n'ont pas les soutiens familiaux nécessaires, notamment matériels, pour prendre leur départ à la majorité. Nous remarquons ainsi que ce jeune adulte sans être indépendant financièrement afin de s'offrir un logement après sa sortie de l'institution, a trouvé les ressources personnelles nécessaires pour affronter les réalités de la vie post-institutionnelle.

« Avec mon salaire d'apprenti c'est impossible de trouver un logement, même dans ce village, alors je me débrouille et j'aide en contrepartie la famille qui m'héberge pour les travaux de jardinage, de nettoyage et autres choses encore. Et je peux vous dire que ça se passe très bien. »

La situation a été aisée pour d'autres qui bénéficient du soutien de leur entourage, notamment de la famille.

« Pour chercher non, mais après je suis allé signer le bail à loyer et tout ça. J'ai eu mon père qui m'a aidé un peu. Sinon je n'ai pas rencontré de difficultés particulières dans la recherche d'appartement. »

« Je n'ai pas eu de difficultés pour trouver l'appartement, mais pour la recherche d'emploi, oui. Pour l'appartement, ma mère m'accompagnait pour les visites, mais c'était moi qui appelais et qui prenait les rendez-vous. »

5.1.4. Sortie du placement et perceptions sur la vie post-institutionnelle

Le soulagement laisse la place au sentiment d'isolement

L'évocation de la vie des de nos répondants les jours qui ont suivis leur sortie de la mesure du placement montre une certaine ambivalence : à la fois le soulagement d'avoir quitté l'institution et un sentiment d'isolement.

« Je me suis installé chez moi. Je me sentais un peu seul au début, surtout parce qu'il n'y avait plus personne avec qui discuter ou jouer. D'ailleurs j'aime

être aussi seul donc ça ne m'a pas beaucoup pesé. Mais je me sentais quand même seul »

« Ce n'étaient pas des manques. Mais c'est vrai que ça fait bizarre de se retrouver seule. Je dirais un sentiment de solitude (...). C'est surtout au niveau relationnel ».

Une gestion réussie du quotidien à la sortie du placement ?

Nos six interviewés estiment avoir été autonomes dans la gestion de leur quotidien, notamment plus à l'aise dans les tâches usuelles que dans les questions administratives. Mais les réponses divergent en fonction des personnes.

« Pour les tâches quotidiennes, on va dire que ça allait de soi, je faisais déjà tout au foyer et pour moi ce n'était pas quelque chose d'extraordinaire. Par contre, les choses administratives, les formulaires à remplir et autres, ce qui me stresse ce sont les délais à respecter, surtout pour les factures ou des choses comme ça j'étais toujours en retard. Il n'y avait personne pour te rappeler les choses comme au foyer, tu le fais maintenant ou tu te retrouves dans les problèmes, c'est normal. »

« J'étais déjà assez autonome donc c'était plus facile. Et puis j'avais aussi appris au foyer à faire la cuisine, préparer certains plats grâce à un livre de cuisine ou une recette sur internet ».

Les réponses suivantes démontrent que la gestion du quotidien est facilitée par la capacité du jeune à « se débrouiller » et à « gérer » bien son quotidien avant sa sortie du placement.

« Ranger la chambre, faire la lessive ou la vaisselle. Même payer les factures pour moi n'était pas difficile. Je pense que je me suis bien débrouillé. »

« Je gérais déjà mon quotidien et après ma sortie du foyer cela a tout simplement continué. Je dirais que je n'ai pas appris à faire les choses autrement après ma sortie du foyer, tout allait comme avant sauf que je n'étais plus en institution. ».

Le processus de départ reste une étape cruciale dans la prise en charge institutionnelle des jeunes. Il doit être planifié et mis en œuvre avec la participation du jeune.

5.1.5. L'expérience du placement en institution

Le déroulement du placement est vu ici comme un facteur essentiel et déterminant pour l'accès ou non à l'autonomie et a un impact sur la vie actuelle des jeunes adultes. La place du foyer est incontestable dans l'éducation, mais elle n'est pas suffisante pour autant.

A cet enquêté de dire que le foyer ne constitue « qu'une petite part de sa construction individuelle ». Aujourd'hui, certains ne comprennent pas toujours les raisons de leur placement ni ses objectifs qui sous-tendaient cette mesure de protection.

« Au début de mon placement, je ne pensais pas que j'allais me retrouver dans un autre foyer plus tard avec des règles assez strictes »

Certains admettent qu'avec l'âge, il sont en mesure de comprendre les raisons de leur placement. A un enquêté de dire

« Avec le temps oui, ça commence à changer. Je comprends un peu mieux. ».

Pour d'autres, éviter à tout le placement serait leur désir s'ils avaient la possibilité de changer le cours de leur histoire.

« Que je sorte plus vite du foyer ! Pour moi ça serait la première chose à changer »

Par ailleurs, le placement peut parfois contribuer à freiner l'autonomisation de certains jeunes comme le témoigne l'extrait suivant :

« C'est la manière d'apprendre aux jeunes l'autonomie que je changerai si j'avais une baguette magique. Avant d'être au foyer, j'étais très autonome et du jour au lendemain, on perd toute autonomie. C'est vrai qu'il y a différent degré d'autonomie, mais je pense que quand on arrive dans un foyer à 15 ans et qu'on sait faire déjà beaucoup de chose, on perd plus en autonomie à cause des tâches dévolues aux éducateurs et autres ».

A un autre enquêté de souligner :

« J'aurais aimé avoir plus de liberté, que le foyer soit plus ouvert au monde extérieur pour que les gens ne pensent surtout pas que les jeunes placés sont tous des délinquants. »

Pour cet autre répondant, l'expérience de placement se conjugue avec sa la durée.

« Dans mon cas, je reconnais qu'il a été important (le placement) à un moment donné de ma vie, mais ce que je regrette c'est qu'il a trop duré. »

Hormis les cas relatifs à la durée du placement et aux objectifs de la prise en charge, ce sont les libertés dans les orientations professionnelles qui marquent pour certains le processus de socialisation et d'insertion dans la vie adulte. Certains enquêtés dénoncent le fait qu'ils n'ont pas eu le choix, ni la possibilité de s'ouvrir sur des *« choses autres que ce que les éducateurs proposent »*, et qu'aucun *« essai n'est autorisé »* selon eux.

Les objectifs du placement ne semblent pas les avoir touchés personnellement. Ils estiment que ce ne sont que des routines du travail éducatif en institution.

« J'avais un éducateur de référence qui s'occupait des questions administratives, qui me soutenait dans mes démarches pour les stages et autres. Il parlait beaucoup avec mes parents et l'assistante sociale en charge de mon dossier. Il devait également s'occuper de mon projet professionnel lié à la recherche de place de stages et d'apprentissage. Mais je pense qu'il faisait son job comme les autres éducateurs, et puis il était payé pour ça. »

Le rôle de l'équipe éducative dans la préparation du jeune à sa sortie du placement peut être perçu différemment en fonction des projets personnels et professionnels. Ce qui soulève encore ici la question de la place accordée par les institutions socio-éducatives à la participation des jeunes, notamment dans la préparation à la sortie du placement.

« Dans mon cas par exemple j'avais des projets pour les études, continué au gymnase, mais on m'a tellement dis que ça ne vas pas marcher, qu'il fallait commencer avec un apprentissage et qu'après le CFC je pouvais continuer.

J'ai tellement entendu tout ça, après j'ai eu un peu peur aussi pour l'examen d'admission et puis du coup, comme on ne m'a jamais accompagné vraiment dans ce projet, j'ai opté pour un apprentissage de mécatronicien. De toute façon aujourd'hui j'ai encore cette envie de continuer après mon CFC (certificat fédéral de capacité). Les études c'est important pour moi. »

La participation est un des piliers de la démocratie. Dans le cadre du placement, l'on entend par participation l'implication et la codécision active des jeunes dans leurs projets individuels axés sur la vie post-institutionnelle et ses éventuelles difficultés. Cette participation doit également s'inscrire dans les décisions qui concernent leur cadre de vie et leurs préoccupations.

« Dans le foyer où j'étais juste avant mes 18 ans, il y avait des studios réservés pour ceux qui étaient en dernière phase, qui étaient en fait sur le départ, pour pouvoir être habitué à la vie extérieur. Ben ils allaient dans ces studios, ils se débrouillaient, on leur donnait des sous pour la semaine et ils devaient les gérer eux-mêmes et faire à manger également de temps en temps. Pour moi c'était la préparation. C'est pas mal ça. »

Notre enquêtée déclare s'être préparée toute seule sans l'aide de ses éducateurs.

« Je dirais que ça faisait un moment que j'étais prête pour quitter le foyer. Je me suis préparée depuis un bon moment et toute seule. Je ne pense pas que les éducateurs m'ont vraiment préparé pour ce départ. »

Pour que cette participation soit durable, les jeunes doivent être associés aux projets tout au long du processus de préparation à la sortie du placement, de sa planification et bénéficier de la part de l'équipe éducative, un encouragement à l'autonomie et à une indépendance.

« C'est vrai que vers la fin, j'ai fais beaucoup d'efforts pour les stages et surtout pour avoir une place d'apprentissage, parce que j'avais du retard scolaire en fait. Et cela m'embêtait de ne pas trouver une place d'apprentissage plus tôt pour quitter le foyer et voler de mes propres ailes. ».

Un autre répondant estime que sa préparation à la sortie s'est faite toute seule avec le temps et la maturité acquise.

« Je pense que les choses se sont faites d'elles mêmes et que j'ai grandi aussi, j'ai mûri et ce n'était plus ma place. J'avais juste l'âge de quitter le foyer ».

La mesure de placement, même si elle peut avoir des effets négatifs sur l'entrée dans la vie adulte de certains jeunes, pour la majorité de nos répondants, l'insertion sociale s'est faite de manière apaisée et sans difficultés majeures.

« De toute façon je suis mieux ici maintenant qu'au foyer (l'interview a lieu dans l'appartement pris par le répondant à sa sortie du foyer). Pour moi c'est cool ici même si au début je me sentais un peu seul. Aujourd'hui beaucoup de choses ont changé, je vis avec ma copine et tout se passe très bien ».

5.1.6. L'impact du placement en institution

La majorité de nos répondants garde une image positive de ce que l'institution leur a apporté. En effet, leur discours peut être considéré comme une prise de conscience de l'impact que l'institution a pu avoir sur cette étape importante de leur parcours de vie.

« Comparer aux autres jeunes que je connais et que je côtoie, je pense que le placement m'a aidé à mieux prendre soin de moi, à savoir en quelque sorte ce que je veux faire de ma vie. Surtout au niveau des études et de mon apprentissage »

La construction de l'autonomie et les progrès dans les rapports aux autres sont attribués à l'expérience du placement.

« Au niveau de l'autonomie, j'ai été par exemple plus autonome. Au niveau relationnel, je savais mieux m'entendre avec les autres, puisque je devenais plus âgé aussi. Avec les gens ça se passait bien. »

La fréquence de certains mots ou expressions traduit l'état d'esprit de nos répondants.

« Je pense avoir bien évolué durant tout ce temps. Du moins, j'avais arrêté les bêtises et mes incessantes querelles de gamine avec ma mère. Le placement m'a beaucoup aidé dans ce sens. ».

« J'ai mûri et j'ai compris beaucoup de choses par la suite. Comme je l'ai évoqué avant, je comprends mieux mes parents aujourd'hui »

Le placement a eu différent effet sur les enquêtés et cette expérience, vécue parfois comme une épreuve, ne pourra jamais être effacée de leur mémoire.

« Le placement m'a permis d'être ce que je suis aujourd'hui. Peut-être sans ce placement, je n'aurais pas mon CFC. J'étais vraiment sur une pente glissante avant mon placement. »

La prise en charge institutionnelle des jeunes en difficultés d'ordre psychosocial et familial, notamment sa qualité, reste déterminante et facilite leur transition à l'âge adulte.

« Je pense que le foyer à joué un rôle dans ce que j'ai fais après ma sortie. Il m'a permis dans un premier temps de voir les choses autrement et puis, je crois ça m'a aussi rendu plus mature. Bien sûr qu'il y a l'âge qui a aussi joué, mais j'ai appris quand même à mieux me maîtriser au foyer et cela à beaucoup améliorer aujourd'hui ma relation avec les autres. »

Même si pour nos répondants, le placement peut revêtir des aspects négatifs, il n'en demeure pas moins profitable. Notamment pour éviter à certains une carrière délinquante. Comme notre répondant qui souligne :

« Le foyer m'a quand même aidé à me mettre sur un chemin correct. »

D'autres ont acquis des usages sociaux et des compétences nécessaires à la vie en communauté.

« Au foyer j'ai appris la politesse, au début je n'étais pas très poli. Il y la discipline comme j'ai dis avant. Et aussi les autres choses de la vie quotidienne comme prendre soin de son appartement, faire la cuisine et autres. ».

Le placement peut favoriser chez certains jeunes des comportements qui ne sont pas de nature à favoriser leur relation aux autres. Le répondant qui suit semble se trouver dans ce cas et associe son changement de comportement à la durée de son placement.

« Je pense que le placement a fait que je me suis renfermé sur moi-même avec le temps, parce que cela durait (...) ».

Et cet autre répondant de relever que le placement a été « une étape importante dans sa vie parce qu'il a duré plusieurs années. ».

La sortie du placement et relation à l'institution

Au moment de la sortie du placement, qui coïncide avec la transition à l'âge adulte dans le cas de la population concernée par notre recherche, l'institution, la famille et l'entourage peuvent diversement soutenir le jeune.

Ainsi, certains de nos répondants affirment avoir noué et gardé des liens avec certains éducateurs après le départ de l'institution, ceci en fonction des affinités et parfois pour diverses autres raisons.

« Tout simplement parce qu'il y avait certains éducateurs avec qui je m'entendais mieux, qui me comprenaient mieux en fait. Et puis, j'ai quand même passé plusieurs années avec eux, donc c'est comme s'ils faisaient partie de mon histoire et de mon parcours en quelque sorte. Alors j'ai gardé des contacts amicaux avec certains. ».

Des liens qui font partie du réseau relationnel de cet enquêté plusieurs années après sa sortie de la mesure de placement.

« Aujourd'hui encore je pense que mon éducateur de référence voulait vraiment mon bien. Il m'a vraiment soutenu jusqu'au bout. Et encore maintenant puisque j'ai gardé de bons contacts avec lui ».

Ces liens peuvent être également tissés en fonction de l'écoute et de la disponibilité qui sont accordées à la situation du jeune.

« Avec mon éducateur de référence ce n'était pas ça en fait. Je ne l'appréciais pas beaucoup. Par contre je discutais bien avec un éducateur qui était toujours disponible pour écouter et qui essayait vraiment de me conseiller dans les moments de découragement sans me donner des leçons comme le font en général plusieurs. Il était naturel avec moi et on a gardé contact ».

jusqu'à présent. C'est le seul avec qui j'ai pu parler après ma sortie du foyer en fait. »

La sortie du placement et la relation aux tiers

Ici la relation aux tiers à la sortie du placement s'inscrit dans la représentation que peuvent avoir les personnes anciennement placées de leurs rapports autres. En effet, le placement peut parfois être source de stigmates et vécu comme une honte par certains jeunes.

« Au début je cachais à certaines personnes que j'avais vécu dans un foyer, surtout je craignais que cela pouvait m'empêcher de trouver une place d'apprentissage mais après j'en parle volontiers si on me pose la question. C'est vrai que dès fois je me dis que j'ai quand même passé beaucoup de temps dans ces deux foyers et que si je veux cacher cette période de ma vie je dois toujours continuer à mentir. Aujourd'hui les gens avec qui je suis ou les amis que je fréquente savent tous que j'étais dans un foyer et on peut en parler et rigoler ».

Après le placement, à l'évidence les problèmes relationnels avec l'entourage peuvent être constatés mais sont rarement une source d'exclusion sociale. D'ailleurs, certains jeunes adultes, comme notre répondant peuvent en parler facilement lorsque l'occasion se présente.

« Je n'en parle pas souvent mais je peux en parler facilement si on me posait la question, surtout ceux qui savent que j'ai été dans un foyer. Sinon, je n'en parle pas spontanément moi-même. »

D'autres en parlent non seulement facilement mais aussi de manière positive. Comme notre répondante :

« J'en parle facilement et de manière positive. Après je dis dès fois des choses qui m'ont déplu mais en général j'en parle positivement ».

Qu'est-ce qu'un adulte ?

Pour terminer cette partie de notre travail, et relation avec le cadre de notre recherche, nous avons demandé à nos répondants de nous donner leur signification

du mot « adulte ». La réponse suivante, sélection par nos soins, montre l'enjeu de l'autonomisation des jeunes lors de la transition à l'âge adulte. Puisque, la notion de l'adulte comme celle de la jeunesse reste floue et diversement comprise.

« Même aujourd'hui je ne dirais pas que je suis adulte. Tout ça c'est sur le papier, dans la réalité c'est autre chose. C'est vrai qu'à 18 ans on se dit adulte parce que si tu fais les mêmes conneries qu'avant, tu peux être jugé comme un adulte et te retrouver en prison. Mais en vérité, à 18 ans tu vis encore chez tes parents et tu dépends encore des autres. Pour moi c'est lorsque tu as un boulot et tout et que tu peux te passer totalement de l'aide des autres, alors tu peux tout décider pour toi et tu peux dire que t'es adulte. Même si tu te dis que tu as une certaine maturité par rapport à d'autres, au fond de toi-même tu sais qu'il te reste beaucoup de choses à faire pour être considéré comme un adulte. ».

VI. ANALYSE DES RECITS DE VIE

Nous souhaitons maintenant prendre un peu de recul par rapport aux récits de vie recueillis en proposant, dans un premier temps, une analyse plus transversale de nos résultats. Dans un second temps, nous dégagerons des pistes de compréhension plus générales en élargissant notre cadre de référence à de nouveaux auteurs et concepts tout en réinterrogeant les concepts de transition à l'âge adulte et d'autonomie dans la prise en charge institutionnelle des adolescents.

Nous précisons que la nature qualitative de cette recherche impose d'éviter une trop grande généralisation de nos résultats, car ce travail se base sur la parole unique et singulière de six jeunes adultes dans une perspective de récit de vie. En effet, l'une des limites auxquelles se heurte ce type de procédé est qu'il tend « à unifier le parcours, à lui donner une forme de trajectoire, à le rendre cohérent » (Bidart, 2006, p.3), car il s'agit souvent pour le narrateur de ne pas « perdre la face » (Goffman, 1973, p.742). Le récit articule et mobilise ainsi des arguments de justification aux étapes vécues. C'est ce que Bourdieu appelle « se faire l'idéologie de sa propre vie » (Bourdieu, 1986, p.2).

Par ailleurs, la particularité des récits recueillis réside également dans la démarche qualitative de notre recherche et permet d'ouvrir des perspectives et le débat sur la question des jeunes sortants du dispositif de protection de l'enfance. Recueillir le point de vue de ces derniers constitue une approche qui permet une meilleure appréhension de leur transition à l'âge adulte.

6.1. Le placement et la transition à l'âge adulte

Les récits des jeunes adultes interviewés montrent qu'il existe plusieurs étapes dans l'action éducative en institution. Pour les jeunes qui doivent sortir de la mesure du placement en raison de leur accession à la majorité, ces étapes s'inscrivent dans les changements attendus ou espérés d'eux par les équipes éducatives. En effet, à travers ces différentes étapes du placement que sont l'entrée en institution, la prise en charge effective constituée de périodes d'adaptation, d'évaluations et de bilans, et la fin du placement, se dessinent les enjeux liés à la transition à l'âge adulte corrélés par l'autonomisation des jeunes placés.

Selon Ossipow et al. (2014), pour les équipes éducatives, « l'autonomie ne correspond pas à un statut ni à un état. Elle reste étroitement associée à un processus, un travail, une transition » (p.140).

Dans le cadre de notre recherche, notamment lors de la récolte des données, nous avons observé que pour les jeunes adultes anciennement placés comme pour la majorité des jeunes de la population générale, la transition à l'âge adulte reste associée aux notions d'autonomie et d'indépendance. Comme nous l'avons évoqué dans la partie théorique de notre travail, le sociologue François de Singly (2000) distingue l'indépendance de l'autonomie. En effet, selon de Singly, parlant des jeunes en général, « les jeunes sont dans des conditions sociales et psychologiques qui leur permettent d'accéder à une certaine autonomie, sans pour autant disposer des ressources, notamment économiques, suffisantes pour être indépendants de leurs parents. » (2000, p. 12). Dans le même ordre d'idée, Van de Velde (2008) relève que les représentations du passage à l'âge adulte se sont transposées « d'une indépendance matérielle à acquérir vers une autonomie à construire, un processus long et qui tend vers l'inachevé » (p.9). Décivant le rapport qui existe généralement entre les jeunes et leurs parents, Cicchelli (2001) souligne que les jeunes oscillent entre le statut d'enfant et celui d'adulte, et estime qu'ils sont à la fois dépendants et autonomes (p.144).

Qu'en est-il des jeunes qui sortent des mesures de placement et pour qui le soutien des parents fait défaut ? Comment deviennent-ils autonomes et indépendants après leur séjour en institution ?

Avec la majorité, le travail des professionnels dans le cadre d'une institution socioéducative est amené à se recentrer sur le jeune pour l'entendre plus encore dans l'expression de ses désirs, de ses choix, de ses projets et pour l'accompagner dans leur réalisation. Les éducateurs ont dans ce sens une mission d'aide et de soutien du jeune dans une perspective d'insertion sociale. Ainsi, le passage à l'âge de la majorité peut engendrer un changement d'attitude des éducateurs. En effet, ces derniers, peuvent passer d'un rôle protecteur, où ils agissent et décident dans l'intérêt du jeune, à un rôle de consultant, où il s'agit de guider et d'accompagner le jeune dans sa prise de décision.

Cependant, à travers les récits de nos répondants, nous constatons que lors de la prise de décisions importantes le concernant, le jeune n'est pas toujours sollicité, ni consulté, ce qui peut freiner son accès à l'autonomie. Parfois les éducateurs continuent à agir à leur place, ce qui rend difficile pour certains jeunes l'accès à une plus grande autonomie. Par ailleurs, contrairement à la crainte communément partagée par de nombreux professionnels et non professionnels au sujet du "devenir adulte" des enfants placés, nous pouvons remarquer que la majorité de nos répondants semble avoir acquis son indépendance, voire l'autonomie nécessaire, même si celle-ci reste à consolider.

Selon Zatti (2005), la question du placement d'enfants en Suisse est sensible et complexe. Dans cette optique, ne faut-il pas constamment veiller à leur prise en charge, notamment ceux dont la sortie de l'institution coïncident avec leur majorité et qui ont besoin de plus de repères, de soutiens et de mesures d'encouragements pour affronter les difficultés inhérentes à l'entrée dans la vie adulte ?

Les mesures de placement ne doivent pas seulement viser la sécurité de l'enfant ou de l'adolescent à protéger. Elles doivent également mettre un accent particulier sur les différentes étapes de la prise en charge, notamment la préparation à la sortie. Un enfant placé comprend-t-il le sens de cette mesure ? Est-ce pour sa protection ? Sa sécurité ? Son bien-être ? Est-ce parce que le placement offre la possibilité de devenir une personne différente de celle qu'il serait devenu s'il était resté avec sa famille ? Il faut pourtant souligner que si les jeunes éprouvent de la joie et un grand soulagement à leur sortie de la mesure de placement, certainement parce qu'ils l'estiment difficile et apprécient moins cette mesure qu'ils peinent à comprendre. Comment expliquer cela ?

Certains jeunes adultes interrogés semblent ne pas vraiment comprendre les enjeux de la mesure de placement dans sa globalité. Que ce soit dû à un manque d'explication de la part des professionnels de la protection de l'enfance ou à un manque de prise de conscience de la part des jeunes, cette incompréhension pose un réel problème car les objectifs et le sens de la mesure de placement ne sont pas réellement perçus. Nous supposons que malgré la situation de contrainte du placement, il est tout à fait légitime d'impliquer les jeunes dans la réalisation de leurs projets et de les associer à la prise des décisions les concernant.

6.2. Le placement et les dynamiques relationnelles

L'arrivée dans un nouvel environnement constitue pour le jeune un bouleversement dans sa vie. Les premiers instants du placement sont souvent mal vécus et marqués par des sentiments de mal être. De plus, de l'avis de certains de nos répondants, l'ambiance dans les foyers se caractérise souvent par « des disputes » ou des « embrouilles », « il y avait des histoires ». Ces situations de conflits ne sont pas favorables à leur épanouissement.

Du point de vue légal, les foyers d'accueil répondent aux besoins fondamentaux des enfants accueillis. Pour certains de nos répondants, l'institution ne représente pas, dans sa globalité, un lieu qui a favorisé leur bien-être. Le foyer a été pour certains un lieu où ils ont fait de mauvaises rencontres. Néanmoins, nous avons noté que pour la majorité de nos répondants, le passage au foyer s'est avéré bénéfique car il a constitué un élément déterminant dans leurs approches relationnelles. Dès le début de la prise en charge institutionnelle, les jeunes sont systématiquement suivis au quotidien par les éducateurs. Leur relation évolue au cours de la prise en charge. Nous avons pu remarquer au travers des récits qu'avec le temps, la maturité aidant, certains jeunes comprennent mieux l'intervention des éducateurs qui était perçue auparavant comme difficile à accepter. Des liens ont pu ainsi être tissés et maintenus, même après le départ de l'institution.

A travers les récits recueillis, nous avons pu observer à quel point il était important pour certains jeunes de maintenir les relations avec leurs familles et l'entourage durant le placement. En effet, la rupture familiale qui prévaut lors du placement du jeune, constitue une étape de transition et de réorganisation des rapports entre parents et enfants. Le placement induisant une séparation du jeune avec son environnement familial. Il peut alors être source de souffrance qui s'ajoute au mal être et aux épreuves déjà vécues par le jeune. Le manque ressenti par ce dernier vis-à-vis de sa famille et de son entourage dépend des motifs et des conditions de la séparation mais également de la durée de la prise en charge institutionnelle.

Dès le départ, ce manque peut conduire à une instabilité psychologique étant donné l'inexistence à proprement parler de structure éducative qui complèterait tous les besoins donnés dans un contexte familial. Même les jeunes dont les difficultés relationnelles ne sont pas à l'origine du placement sont, au moment de

leur sortie, détachés de leurs proches, familles et amis. Ils ne parviennent pas à reprendre une « vie normale », mais doivent en construire une autre et, malgré le fait que certains retournent à domicile, ils n'y retrouvent plus le sentiment d'aisance relationnelle qui prévalait avant leur placement.

Selon Goyette (2010), le rôle joué par l'entourage et les pairs est déterminant dans le processus de socialisation des jeunes placés. Mais il estime que cette socialisation qui est au cœur des dynamiques relationnelles est peu susceptible au point de vue capital relationnel de soutenir la construction identitaire et les transitions à l'âge adulte (p.92).

Nous avons pu remarquer dans les différents récits que des liens solides, d'une part entre les jeunes et les éducateurs, d'autre part avec leur famille d'origine, durant la prise en charge institutionnelle, facilitent l'accès à l'autonomie au terme du placement. Cela permet de dire que le placement peut avoir des effets positifs du point de vue relationnel. Pour cela, le cadre éducatif doit être plus personnalisé. Tout individu a besoin d'aide, de conseils et les éducateurs peuvent avoir une influence sur le comportement des adolescents. Comme le soulignent Ossipow et al (2014), « les équipes éducatives sont attentives au quotidien du vivre ensemble : elles travaillent la communication, la négociation ou la prise de parole en groupe ». Qu'en est-il des droits des enfants en institution ? Sont-ils connus par les principaux acteurs de la prise en charge des jeunes placés que sont les équipes éducatives ? Sont-ils pris en compte dans l'accompagnement des enfants et adolescents qui leur sont confiés ? Au cours de notre récolte de données, nous n'avons entendu aucune mention faite aux droits des enfants en institution. Nous savons que mêmes si des instruments existent au niveau national et international pour le suivi post-institutionnel des jeunes, beaucoup d'efforts restent à faire, notamment dans leur mise en pratique et dans leur vulgarisation.

6.3. La construction de l'autonomie des jeunes en institution

Etre adulte implique la faculté de se responsabiliser et d'être libre de ses actes et de ses choix. A l'arrivée de la majorité, certains jeunes considèrent la fin du placement comme la fin d'une contrainte. Ainsi, ils se sentent libres de maintenir ou non des liens avec leurs parents ou les éducateurs. Le sentiment de soulagement est

d'ailleurs évoqué, venant de cette liberté retrouvée et du fait que le foyer ou l'institution n'a plus de prise sur le déroulement de leur vie.

La place des institutions socioéducatives dans la prise en charge des jeunes placés ne peut pas être remise en question, notamment en ce qui concerne la construction de l'autonomie de ces derniers. Cependant, les mesures d'accompagnement éducatives ou professionnelles semblent ne plus suffire, et la dénucléarisation de la famille et ses nouvelles formes (les familles recomposées par exemple) sont autant de facteurs de déséquilibre familial et psychologique qui influencent le « devenir adulte » des jeunes.

Selon Becquet et Bidart (2013), les politiques de la jeunesse mettent les jeunes face à des registres de citoyenneté hétérogènes. Ceci nous amène à affirmer la nécessité d'une politique de la jeunesse plus adaptée à la situation des jeunes en difficultés et vivant hors de leur foyer afin qu'ils aient les mêmes chances que les jeunes de la population générale.

Nous avons noté que les jeunes qui appréhendent la fin de la prise en charge institutionnelle expriment des craintes par rapport à leur devenir après la mesure de placement, notamment le fait de ne plus compter sur l'aide des éducateurs. Ainsi, la peur de se retrouver sans rien, à l'âge de 18 ans, à la sortie du placement est récurrente dans les discours. Nous supposons alors que le manque de préparation à la sortie de la prise en charge institutionnelle peut expliquer la peur qu'elle puisse susciter.

Pour Becquet et Bidart (2013), l'analyse des politiques publiques en général, et des politiques de la jeunesse en particulier, montre clairement l'instrumentalisation des questions de jeunesse. Il semble que la manière dont les pouvoirs publics se saisissent de cette question et les réponses politiques et techniques qu'ils y apportent, orientent les parcours des jeunes placés.

La question de la construction de l'autonomie des jeunes durant leur placement est un sujet toujours d'actualité. Elle suppose que les jeunes placés soient préparés à la sortie de la mesure, qu'ils acquièrent les outils nécessaires à leur insertion sociale à la majorité. Il convient dès lors de prendre des mesures pour améliorer la situation des jeunes au sortir d'une mesure de protection. Nous avons constaté à travers les récits

recueillis que deux types de mesures semblent nécessaires : d'une part, les mesures qui ciblent directement les modalités d'accueil des jeunes et, d'autre part, celles qui visent à stimuler l'acquisition de l'autonomie nécessaire et à favoriser la préparation à la sortie du placement. En effet, encourager le jeune à se prendre en charge à travers son implication et sa participation au projet personnel et professionnel élaboré dans le cadre de l'institution, permet de réduire sa vulnérabilité à la sortie. Ce qui suppose par conséquent une anticipation de la préparation à la sortie.

6.4. L'impact du placement sur le passage à l'âge adulte

Les différentes études internationales (ONED, Revue de littérature) mettent en évidence la plus forte prévalence, au sein de la population de jeunes sortants des dispositifs de protection de l'enfance, de problèmes de santé mentale et physique, de toxicomanie et d'abus d'alcool, de violence conjugale pour les jeunes femmes qui sont en couple ou encore d'épisodes d'itinérance ou sans-abrisme. Il semble qu'ils sont plus nombreux que le reste des jeunes de leur âge à être confrontés à des difficultés d'accès à l'emploi, à occuper un emploi financièrement et socialement défavorisé et à avoir recours à l'aide sociale. Le capital relationnel serait en outre plus limité. Que déduire de ces constats ? Sinon que la mesure de placement a des impacts sur le « devenir adulte des jeunes ».

Cependant ces études sont à nuancer. En effet, en Suisse par exemple, les résultats en termes d'insertion socio-économique peuvent être meilleurs que dans les autres pays en raison du système d'apprentissage qui permet aux jeunes de toutes catégories sociales d'expérimenter leur insertion socioprofessionnelle à la fin de leur scolarité obligatoire. D'ailleurs, la majorité de nos répondants a opté pour un apprentissage à la sortie du placement, même si certains ont souligné leur désir d'entreprendre des études plus tard.

L'impact psychosocial du placement et ses effets négatifs ne peuvent pas être négligés. Comment atténuer les impacts négatifs ? Il est nécessaire, voire primordial, de s'interroger sur les raisons pour lesquelles les jeunes issus de la protection de l'enfance ont des besoins spécifiques et rencontrent des difficultés par rapport aux autres jeunes de leur classe d'âge lors de la transition à l'âge adulte. Nous avons remarqué que les problèmes rencontrés par les jeunes sortants des mesures de placement lors du passage à l'âge adulte ne sont pas fondamentalement différents

de ceux partagés par l'ensemble de leur classe d'âge mais qu'ils agissent comme des révélateurs ou des amplificateurs des difficultés rencontrées par les jeunes en général.

Cependant, nous pouvons souligner que la situation des jeunes sortants des mesures de placement est spécifique du fait du peu de soutien familial et amical dont ils disposent et d'une histoire familiale qui les a fragilisés. L'histoire institutionnelle de ces jeunes dans leur parcours de prise en charge n'est également pas neutre pour leur trajectoire d'insertion. Les équipes éducatives, les services de protection et les pouvoirs publics qui ont assumé les actions de suppléance familiale à leur égard ont donc une responsabilité particulière envers eux pour préparer et accompagner leur entrée dans la vie adulte à la sortie du placement.

6.5. Les apprentissages effectués

Notre travail de recherche a été une démarche très intense. Aussi bien dans la construction de l'objet de notre recherche que dans son élaboration. Les lectures, les rencontres, les réflexions et autres échanges avec notre directeur de mémoire ont été autant d'apports en termes d'apprentissage dans notre posture de chercheur.

Tout d'abord, nous avons beaucoup appris durant l'élaboration de notre projet de recherche concernant une thématique aussi complexe que celle relative à la protection de l'enfance et aux enjeux sous-jacents. Qu'il s'agit de la construction de la problématique de notre sujet ou de l'élaboration de la méthodologie de recherche, nous avons acquis des compétences en termes de synthèses et argumentations tout en adoptant la posture réflexive exigée par ce travail.

Ainsi, ce travail de recherche nous a apporté un enrichissement personnel et professionnel important. Il a clarifié et approfondi nos connaissances du domaine de la protection de l'enfance et nous a permis d'avoir une analyse et un éclairage sociologique sur la transition à l'âge adulte des jeunes sortants des mesures de placement.

Une longue maturation s'est effectuée au cours de ce travail, remettant en question nos préjugés et nos représentations. Nos hypothèses initiales formulées à partir d'une

conviction profonde émanant de notre expérience professionnelle a été réinterrogée par des apports théoriques.

Ce travail de recherche nous a, en outre, permis de nous « réconcilier » avec la lectures d'ouvrages issus du champ de la sociologie de la jeunesse qui ont énormément enrichies nos réflexions. L'articulation entre nos propres réflexions, les divers apports conceptuels et les récits des jeunes adultes nous ont permis de faire les liens et de mieux cerner les enjeux liés à protection de l'enfance en partant du point de vue des jeunes ayant vécu une mesure de placement.

En effectuant cette recherche, nous avons pu approfondir nos connaissances et nos acquisitions concernant la problématique des jeunes placés en institution et leur situation une fois adultes. Les résultats obtenus nous permettent de trouver de nouveaux repères dans le cadre de notre travail au sein d'une autorité de protection de l'enfant et de l'adulte (APEA). Ainsi, dans notre fonction, cela nous incite davantage à apporter des améliorations à nos interventions dans un domaine aussi complexe, et surtout à chercher à notre échelle, à prendre en compte d'autres facteurs dans les procédures relatives aux mesures de placement. Il est tout à fait évident que les échanges avec nos collègues et les autres professionnels seront nourris par les apports issus de ce travail de recherche.

CONCLUSION

Accompagner les adolescents et les jeunes qui ont vécu une mesure de placement à passer à une vie adulte indépendant et responsable est une tâche complexe, sensible et difficile. Intervenir au moment crucial de leur passage à l'âge adulte représente un enjeu social majeur et stratégique, susceptible de rapprocher les acteurs de la protection de l'enfance d'une société plus juste, plus équilibrée.

Tout au long du processus et de la recherche documentaire qui nous ont amenés à l'élaboration de ce travail de recherche, nous avons remarqué que la question de l'autonomie apparaît de manière directe ou indirecte à chaque fois que les modes de régulation du passage à l'âge adulte sont évoqués. En effet, celle-ci se trouve au cœur des réflexions sur la transition à l'âge adulte des jeunes ayant vécu un placement jusqu'à leur majorité dans la mesure où la vie adulte symbolise et réalise une forme de détachement avec le foyer et avec l'enfance. Ainsi, devenir adulte, et donc devenir autonome, n'est pas de l'ordre du résultat attendu du placement mais d'un processus au cours duquel l'adolescent ou le jeune placé apprend à se réaliser et à se singulariser, en s'émancipant de l'équipe éducative et ses interventions courantes.

Au terme de ce travail de recherche, il nous semble que nous sommes à même de répondre à notre question centrale : « Quel est le point de vue des jeunes qui ont vécu un placement sur leur transition à l'âge adulte ? ».

En effet, nous avons volontairement choisi de donner la parole à des jeunes adultes qui ont vécu une mesure de placement afin de recueillir leur point de vue sur cette période délicate de leur vie qu'est la transition à l'âge adulte. Ce choix que nous estimons légitime, nous a permis de mieux comprendre la souffrance des jeunes en situation de placement qui transparaît dans les récits. Cette souffrance, en lien avec leur histoire personnelle douloureuse, laisse des séquelles importantes dans leur évolution personnelle. C'est dire à quel point la mesure de placement impacte la vie des jeunes qui y sont confrontés.

Ainsi, nous avons découvert une pluralité de notions à travers nos lectures et les données récoltées. Les différents thèmes et sous-thèmes que nous avons élaborés pour mieux cerner la

l'objet de recherche. Néanmoins, nous avons pu dégager les différentes notions et concepts associées à notre recherche. De plus, nous pouvons affirmer sans prétention que cette recherche ouvre des perspectives de travail et d'élaboration quant à la mise en place des outils indispensables dans l'accompagnement et le suivi post-institutionnel des jeunes bénéficiant des mesures de placement. Ces outils doivent être utilisés comme de réels moyens susceptibles de favoriser l'autonomie des jeunes accueillis dans les structures socioéducatives, en prenant en compte leur parole et leur avis sur leur situation.

Par ailleurs, dans cette partie conclusive il nous semble nécessaire de revenir sur nos hypothèses de départ qui s'articulent autour, d'une part, de la question de la transition à l'âge adulte et d'autre part, de celle en lien avec la construction de l'autonomie des jeunes à la sortie du placement.

Notre première hypothèse concerne la difficulté que pourrait rencontrer les jeunes à quitter l'institution et à s'assumer au quotidien, étant encore fragiles en raison de leur majorité qui coïncide avec la fin du placement.

Les six récits qui nous ont servi d'échantillon pour la vérification de nos hypothèses nous permettent de mieux comprendre les enjeux liés aux questions relatives à la transition à l'âge adulte et au processus d'autonomisation des jeunes quittant les mesures de placement. En effet, nous relevons les difficultés rencontrés par certains lors du passage à la majorité et à la prise d'indépendance. Dans le cadre familial, le processus d'autonomisation et d'indépendance s'effectue de manière progressive et plus apaisée pour la majorité des jeunes de la population générale. Ces jeunes savent qu'en cas de difficultés ils peuvent compter sur l'appui et le soutien de leurs parents. Pour les jeunes sortants des mesures de placement, ce soutien fait parfois défaut, ce qui contribue à fragiliser plus leur situation déjà rendue vulnérable par l'expérience du placement.

De plus, l'institution ou le foyer a aussi pour mission de faciliter cette période de transition à l'âge adulte. Mais la limite « ultime » imposée par l'accession à la majorité implique une certaine pression pour le jeune majeur qui sait qu'à la sortie, il va devoir faire face seul à ses difficultés. En dépit du fait que certains éducateurs, de part leur posture et l'attention qu'ils portent à la situation des jeunes à la sortie, montrent à ces derniers que la fin du placement ne signifie pas forcément la fin de

la relation, il nous semble qu'un grand nombre de jeunes arrivent difficilement à refaire appel à leurs anciens éducateurs en cas de besoin. A travers les récits de nos répondants, nous pouvons souligner que malgré les relations humaines fortes d'implication, le statut de « professionnel » de l'éducateur et le rapport qui y est associé, prend une place importante dans la vision que les jeunes se font des équipes éducatives. Lorsque la fin du placement débouche sur l'indépendance, il nous semble que les jeunes acquièrent les moyens de pouvoir assumer les tâches concrètes du quotidien mais au niveau de leur maturité émotionnelle, ils paraissent encore fragiles.

Notre deuxième hypothèse présuppose que malgré le travail effectué par les équipes éducatives et la préparation au départ, les jeunes adultes peuvent se sentir un peu perdus et déstabilisés dans la gestion de la prise de leur indépendance durant la période de transition à l'âge adulte.

Au travers des récits recueillis, nous avons remarqué que les jeunes majeurs concernés par notre échantillon n'ont pas rencontré de difficultés particulières dans la gestion pratique des tâches liées à la prise de leur indépendance. Une indépendance qui doit être différenciée de l'autonomie comme le propose de Singly (2000). Les propos des jeunes adultes montrent qu'à la sortie du placement, la gestion du quotidien passe par la maîtrise d'un certain nombre de tâches. Certaines sont basiques (comme la préparation des repas, effectuer sa lessive, faire le ménage, etc....) tandis que d'autres sont plus complexes (effectuer des démarches administratives, rechercher un emploi). La majorité de nos répondants affirme maîtriser l'ensemble des tâches basiques du quotidien. Les équipes éducatives ont certainement joué un rôle important dans cet apprentissage des gestes de la vie quotidienne. Toutefois, certains de ces jeunes adultes nous ont expliqué qu'ils maîtrisaient déjà ces tâches basiques avant d'être placés.

Finalement, nous avons pu remarquer que les jeunes sortants des mesures de placement sont beaucoup plus autonomes dans les tâches quotidiennes que dans la recherche d'emploi, de logement ou dans la réalisation d'une démarche administrative qui nécessite une préparation plus élaborée. Ainsi, en dépit de leur préparation à la sortie du placement, beaucoup de jeunes rencontreraient des difficultés au niveau de la gestion de leurs affaires administratives alors qu'ils seraient

plus à l'aise dans la réalisation des tâches plus basiques de la vie quotidiennes. Ce qui confirme partiellement notre deuxième hypothèse.

Si nous avons évoqué la question des droits des enfants placés dans notre troisième hypothèse, c'est parce que nous avons estimé dans nos a priori qu'une meilleure connaissance de leurs droits et un accompagnement partiel des jeunes après leur sortie du dispositif de protection de l'enfance permettraient d'amoinrir leur vulnérabilité et renforceraient la construction du processus d'autonomisation.

Comme évoqué plus haut, la question des droits des enfants placés ne figurent pas dans les récits des jeunes majeurs interrogés. Mais dans la mesure où leur placement s'est déroulé dans un cadre légal, nous supposons que leurs droits sont connus et devraient en principe être appliqués ou mis en œuvre. Il ressort de notre récolte de données que dans le cadre des décisions les concernant, les jeunes ne sont pas suffisamment informés ni convenablement associés au point de l'intégrer à leur perception de l'accompagnement dont ils bénéficient.

Selon cette troisième hypothèse, la participation de l'enfant à la construction de son avenir est aussi nécessaire, car cela contribue à son accès à l'autonomie, à son travail personnel de construction identitaire. Il faut que l'enfant ou l'adolescent placé soit le principal acteur de son avenir. L'institution ne devrait agir qu'en aidant et en conseillant, mais non en imposant des choix de projets individuels ou professionnels.

Dans la partie de ce travail consacrée au cadre théorique, nous avons souligné l'importance de la place qui doit être accordée à la mise en application des instruments juridiques, notamment la convention relative aux droits de l'enfant (CDE), dans la situation des enfants placés. En effet, la CDE contient un message éducatif et pédagogique orienté vers la situation des enfants concernés par les mesures de placement. Les notions d'intérêts supérieurs de l'enfant (art. 3), de développement de ses capacités (art. 5) et de compétences pour les questions le concernant (art. 12), imposent aux professionnels de la protection de l'enfance de prendre en compte la participation des jeunes aux différentes étapes du processus de placement. Ainsi, les droits des enfants ne doivent pas être considérés comme une simple base légale mais doivent être mis en œuvre par les différents acteurs impliqués dans la prise en charge des enfants en situation de placement.

Par notre dernière hypothèse, nous nous sommes questionnés au sujet du suivi post-institutionnel des jeunes en relation notamment avec le maintien des liens avec les éducateurs. Notre supposition préalable étant que la stabilité du placement et l'implication des jeunes dans la prise des décisions influencent positivement leur autonomisation à la sortie, de même que le maintien des liens tissés avec les éducateurs durant le placement.

Les récits obtenus montrent que la majorité de nos répondants ont maintenu des liens avec leurs anciens éducateurs, même quelques années après la sortie de l'institution. Nous pouvons également relevés que nos répondants ont diversement qualifié les rapports qu'ils ont entretenus avec certains de leurs éducateurs. Pour ceux d'entre eux qui l'ont qualifié positivement, ces liens constituent une sorte de soupape de sécurité pour affronter les aléas de la vie post-institutionnelle. Ce qui confirme notre quatrième hypothèse de départ en ce qui concerne l'importance des dynamiques relationnelles dans la prise en charge des enfants en institutions, notamment à la sortie.

Si dans les situations de placement, les parents conservent dans la majorité des cas leur autorité parentale et sont toujours considérés comme responsables légaux de leur enfant, la responsabilité de la prise en charge institutionnelle incombe aux autorités de protection de l'enfance et par délégation aux structures d'accueil. A partir de la majorité, le jeune adulte devient son propre responsable légal, il doit alors prendre conscience des enjeux liés à son devenir adulte et des perspectives qui l'attendent à la sortie du placement. Le jeune ne peut plus se reposer sur l'institution. En sortant du lieu de placement, il ne va pas forcément de soi pour le jeune d'intérioriser cette prise de conscience s'il n'a été que peu associé jusqu'alors aux décisions le concernant. Nous avons constaté à travers les récits recueillis, comment certains répondants ont maintenu le lien avec leurs anciens éducateurs, donc avec l'institution ou le foyer.

Tout comme il est important de positionner le jeune comme un acteur de son parcours, il est également important de travailler durant le placement sur son autonomie de manière accompagnée. La préparation au départ de l'institution et la transition vers à l'âge adulte doivent faire partie intégrante du processus de placement. Aujourd'hui, un consensus s'opère dans la recherche comme dans la pratique sur la nécessité de porter une attention particulière au temps de la

transition entre le départ du lieu d'accueil à la majorité et l'accompagnement à la vie adulte en développant les outils d'évaluation des capacités d'autonomie du jeune, en favorisant les sorties graduelles et en développant les possibilités de retours ponctuels (ONED, 2013).

L'ambivalence des professionnels et des institutions qui accompagnent un jeune presque majeur vers son autonomie semble certaine. D'un côté, l'autonomie est présentée comme une injonction forte, elle est présente dans tous les projets des institutions socioéducatives. De l'autre, permettre à un jeune, que l'on a parfois accompagné des années, avec lequel un lien fort a pu se créer, de s'autonomiser, est quelque chose qui peut être difficile, voire douloureux. Comme les parents face à leur enfant qui grandit et veut s'émanciper de leur tutelle, les professionnels de la protection de l'enfance sont confrontés à leurs propres émotions et craintes lors du départ d'un jeune. Eux aussi doivent préparer ce départ, en analysant leurs pratiques, en changeant leur posture professionnelle, pour permettre au jeune d'aller réellement vers son autonomie.

Il apparaît important de préparer les jeunes comme les équipes éducatives à la sortie du placement. Il est nécessaire, d'une part, que ces professionnels connaissent mieux les outils dont le jeune pourra bénéficier simultanément ou après sa prise en charge, d'autre part, que les institutions socio-éducatives et services de protection de l'enfance permettent une réflexion et une analyse de la pratique autour de cette question spécifique de la fin de prise en charge des enfants placés, notamment lorsqu'elle coïncide avec l'accès à la majorité.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Arnett, J. (2007), *Emerging Adulthood: What Is It, and What Is It Good For?* Child Development Perspectives, n°1, pp. 68-73.
- Bardin, L. (2001). L'analyse de contenu. Dans P. Moliner, P. Rateau et V. Cohen-Scali. *Les représentations sociales. Pratique des études de terrain.* (p.80-89). Paris : PUF.
- Bidart, C. (2006). *Crises, décisions et temporalités : autour des bifurcations biographiques.* Cahiers Internationaux de Sociologie, 29-57. Récupéré le 28 janvier 2014 du site : <http://www.cairn.info/revue-cahiers-internationaux-de-sociologie-2006-1-p-29.htm>
- Becquet, V. et Bidart, C. (2013). Parcours de vie, réorientations et évolutions des normes sociales. *Agora Débats/Jeunesse*. 2013/3, n°65. Paris : L'Harmattan.
- Becquet, V., Loncle, P. et Van de Velde, C. (2012). *Politiques de la jeunesse : le grand malentendu.* Nîmes : Champ social.
- Blanchet, A et Gotman, A. (2001). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien.* Paris : Nathan.
- Blanchet, A. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales,* Paris : Dunod.
- Bourdieu, P. (1986), *L'illusion biographique.* Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 69-72. Récupéré le 5 août 2015 sur le site : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1986_num_62_1_2317?Prescripts
- Braconi, A., Carron, B. et Scyboz, P. (2013), *Code civil Suisse et code des obligations annotés.* Bâle : Helbing Lichtenhahn.
- Cavalli, A. et Galland, O. (1993). *L'allongement de la jeunesse.* Arles: Actes Sud.
- Cicchelli, V. (2013). *L'autonomie des jeunes. Questions politiques et sociologiques sur les mondes étudiants.* *Observatoire national de la vie étudiante.* Paris : la documentation française.

- Cicchelli, V. (2007). Liens entre générations et médiation. Ou de quelques paradoxes dans l'analyse de l'autonomie des jeunes. *Communication pour la 3^e rencontre Jeunes et Sociétés en Europe et autour de la méditerranée*. Marseille, 24-28/10, p.3-8.
- CICCHELI V. (2001). *La Construction de l'autonomie. Parents et jeunes adultes face aux études*. Paris : PUF.
- Cohen-Scali, V. (1998). Evaluation des conduites et représentations des jeunes placés dans une association. Dans M.-C. Bonte et V. Cohen-Scali, (dir.), *Familles d'accueil et institutions. Evaluer les pratiques de placement d'enfants et de jeunes* (p. 75-97). Paris : L'Harmattan.
- Comité des droits de l'enfant (2002). *Observations finales du Comité des droits de l'enfant : la Suisse*. Récupéré le 16 juin 2015 du site du Réseau suisse des droits de l'enfant : <http://www.netzwerk-kinderrechte.ch/index.php?id=67&L=1>
- Confédération suisse (1978). *Ordonnance réglant le placement d'enfants à des fins d'entretien et en vue d'adoption (OPEE)*. Récupéré le 28 juin 2015 du site de la Confédération : http://www.admin.ch/ch/f/rs/c211_222_338.html
- Conseil de l'Europe (2005). *Recommandation du Comité des Ministres aux Etats membres relative aux droits des enfants vivant en institution*. Récupéré le 11 juillet 2015 du site du Conseil de l'Europe : <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=835913&Site=CM>
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Editions du Seuil.
- Dubet, F. (2004). *La jeunesse est une épreuve. Comprendre*, n°5. Paris : PUF.
- Frechon, I. (2009). Les politiques sociales à l'égard des enfants en danger, trajectoires de prises en charge par la protection de l'enfance dans deux départements d'une cohorte de jeunes ayant atteint 21 ans, INED/CNRS.
- Galland, O. (1996). L'entrée dans la vie adulte en France. Bilan et perspectives sociologiques. *Sociologie et Sociétés*. 28, n°1, p.36-46.
- Galland, O. (1997). *Sociologie de la jeunesse*. Paris : Armand Colin.

- Galland, O. (2001). *Adolescence, post-adolescence, jeunesse: retour sur quelques interprétations*. Revue française de sociologie. 42, n°. 4, p. 611-640.
- Galland, O. (2007). *Sociologie de la jeunesse. L'entrée dans la vie*. Paris : Armand Colin.
- Gaudet, S. (2001), *La responsabilité dans les débuts de l'âge adulte*. *Lien social et Politiques*, n° 46, p.71-83.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne 1 : La présentation de soi*. Paris : Editions de Minuit.
- Goyette, M., Pontbriand, A. et Bellot, C. (2011). *Les transitions à la vie adulte des jeunes en difficulté. Concepts, figures et pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Goyette, M. (2010). *Dynamiques relationnelles des transitions à la vie adulte. Complémentarité entre réseaux, soutiens et supports*. Récupéré le 15 janvier 2015 du site : http://revista-redes.rediris.es/html-vol18/vol18_4.htm
- Grossetti M. (2006). *L'imprévisibilité dans les parcours sociaux*. Cahiers Internationaux de Sociologie, 29-57. Récupéré le 22 juillet 2015 sur le site : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00476374/document>
- Gudbrandsson, B. (2006). *Droits des enfants placés et en situation de risque*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Join-Lambert Milova, H. (2006). *Autonomie et participation d'adolescents placés en foyer (France, Allemagne, Russie), Sociétés et jeunesses en difficulté*. Récupéré le 02 août 2015. URL : <http://sejed.revues.org/188>
- Kaufmann, J.-C. (2001). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Lamoureux, H. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Québec : Etudes vivantes.

- Maluccio, A.N. Krieger, R. et Pine, B. A. (1990). Adolescents and their preparation for life after family care: An overview. Dans Maluccio, A.N. Krieger, R. et Pine, B. A.(dir.), *Preparing Adolescents for Life after Foster care. The Central Role of Foster Parents*, (p.5-17), Washington (DC): Child Welfare League of America.
- Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M.-C. et Turcotte, D. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Meier, P. et Stettler, M. (2014) *Droit de la filiation*. Genève/Zürich/Bâle: Schulthess.
- Milne, C. (2002). Youth transition to independence. Dans C.I.L.T.F.S.L. Alliance (dir.), *Permanency in the Child Welfare System*, Ottawa: Sparrow lake Alliance.
- Moulin, S.(2012). L'émergence de l'âge adulte : de l'impact des référentiels institutionnels en France et au Québec. *Sociologies, Théories et recherches*. Récupéré le 13 juillet 2015 du site : <http://sociologies.revues.org/3841>
- Office fédéral de la justice (2010). Ordonnance sur la prise en charge extrafamiliale d'enfants (OPEE). Rapport explicatif de la deuxième consultation. Récupéré le 11 juillet 2015 du site de la Confédération : <https://www.bj.admin.ch/content/dam/data/gesellschaft/gesetzgebung/kin/derbetreuung/vn-ber2-f.pdf>
- Organisation des Nations Unies (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant et protocoles facultatifs*. Sion : IUKB.
- Organisation des Nations Unies (2010). *Lignes Directrices relatives à la protection de remplacement pour les enfants*. Récupéré le 11 juillet 2015 du site : <http://www.unicef.org/protection/files/100426-UNGuidelines-French.pdf>
- Ossipow, L., Berthod, M.-A. et Aeby, G. (2013). *Les miroirs de l'adolescence. Anthropologie du placement juvénile*. Lausanne : Antipodes.
- Passeron, J-C. (1989).Biographies, flux, itinéraires, trajectoires. *Revue française de sociologie*, 31/1, 3-22.
- Potin, E. (2012). *Enfants placés, déplacés, replacés: parcours en protection de l'enfance*. Toulouse: Editions Erès.

Robert, P. (2006). Le nouveau Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Paris : Le Robert.

Singly, F. De. (2006). Les adonaissants. Paris: Armand Colin.

Singly, F. De. (2000). Penser la jeunesse autrement. *Lien social et politiques*. n°43, 9-22.

SOS-Kinderdorf International (2007). *Quality4Children : Standards pour le placement des enfants hors du foyer familial en Europe – une initiative de FICE, IFCO et SOS Children's Villages*. Récupéré le 20 juillet 2014 du site de l'organisme : http://www.quality4children.info/navigation/cms.id,31,nodeid,31,_language,en.html

VAN DE VELDE C. (2008). Devenir adulte : sociologie comparée de la jeunesse en Europe. Paris : PUF.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherches pour l'éducation*. Bruxelles: De Boeck.

Zatti, K.B. (2005). *Le placement d'enfants en Suisse : analyse, développement de la qualité et professionnalisation. Rapport d'expert sur mandat de l'Office fédéral de la justice*. Récupéré le 18 avril 2015 du site de la Confédération : http://www.ejpd.admin.ch/ejpd/fr/home/themen/gesellschaft/ref_gesetzgebung/ref_kinderbetreuung.html

ANNEXES

Grille d'entretien

Introduction

- Présentation du projet. Thème
 - Déroulement
 - Cadre, éthique et confidentialité
- Première partie: Fin du placement, souvenirs et faits

Qui êtes-vous

- Age
- Pseudo

Le jour de départ

- Vous souvenez-vous précisément du jour de votre départ du foyer après vos 18 ans ?
- Quel temps faisait-il ? A quelle période de l'année ?
- ◆ Qui était présent ?
- ◆ Aviez-vous beaucoup d'affaire
- ◆ Vous souvenez-vous de votre déménagement ?
- ◆ Où est-ce que vous êtes allé vivre après votre départ du foyer ?
- ◆ Y a-t-il eu une fête ou un cadeau symbolique pour votre départ ?
- ◆ Dans quel état d'esprit étiez-vous ce jour (le jour de votre départ du foyer) ?

Avant et pendant le placement

- ◆ Combien de temps a duré votre placement en foyer ?
- ◆ Dans quel projet scolaire/professionnel étiez-vous avant le placement ? Et pendant le placement ?
- ◆ Comment comprenez-vous les raisons de votre placement ? Et pour quoi selon a-t-il ainsi duré ?
- ◆ Comment s'étaient passées ces relations avec les autres jeunes ?
- ◆ Et vos relations avec les éducateurs et la direction ?

Et la direction des foyers ?

- ◆ Quel contact entretenez-vous avec votre assistant-esocial-e ?
- ◆ Aviez-vous le sentiment que votre parole était prise entendue et prise en compte par les éducateurs, votre assistant social et les autres professionnels impliqués dans votre situation ?
- ◆ Vous souvenez-vous dans quels domaines l'équipe éducative vous a accompagné durant votre placement (Axes de travail: Autonomie, retour en famille, scolarité, gestion administrative...)
- ◆ Que signifie pour vous être autonome ?
- ◆ Aviez-vous rencontré des difficultés lors de la recherche de logement ?
- ◆ Avez-vous travaillé sur la séparation avec votre éducateur de référence ?
- ◆ Comment aviez-vous vécu ces moments de discussion concernant votre départ du foyer ?

Après le placement

- ◆ Aviez-vous gardé des contacts avec les autres jeunes ?
- ◆ Aviez-vous gardé des contacts avec les éducateurs et la direction du foyer ?
- ◆ Avez-vous gardé des contacts avec la direction du foyer après votre départ ?
- ◆ Qu'avez-vous fait les jours qui ont suivi votre départ du foyer ?
- ◆ Avez-vous fait une petite fête pour célébrer votre départ du foyer ?
- ◆ Qu'avez-vous fait au lendemain de vos 18 ans ?
- ◆ Les premières semaines qui ont suivi votre départ du foyer, comment vous sentiez-vous dans les domaines suivants:

Relationnel ?

Scolaire et/ou professionnel ?

- ◆ Quels souvenirs aviez-vous de ces moments de ta vie quelques jours après ton départ du foyer. Si vous devez les raconter à quelqu'un que diriez-vous ?
- ◆ Comment vous vous êtes senti à ces moments (quelques jours après le départ du foyer) dans la gestion des questions administratives, des tâches quotidiennes etc. ?

- ◆ Toujours à ces moments, donc quelques jours après votre départ du foyer, avez-vous ressenti des manques liés justement à ce changement dans votre vie ?
- ◆ Vous a-t-il fallu beaucoup de temps pour avoir le sentiment de gérer votre quotidien ?
- ◆ Quel est votre meilleur souvenir de ces moments (jours qui ont suivi le départ du foyer ?
- ◆ Et quel est ton pire souvenir de ces moments ?
- Deuxième partie: Fin du placement, analyse et perceptions actuelles
- ◆ Comment vous êtes vous senti pendant et après l'entretien que nous avons eu ?
- ◆ Avez-vous des remarques à faire ?

Déroulement du placement et impact sur votre vie actuelle

- ◆ A ce jour avez-vous l'impression de comprendre différemment les raisons pour lesquels vous avez été placé ?
- ◆ Si vous aviez une baguette magique lorsque vous aviez 16 ou 17 ans et avez la possibilité de changer quelque chose après vos 18 ans, qu'auriez vous aimé changer ?
- ◆ Comprenez-vous différemment les objectifs mis en place avec et par l'équipe éducative pour votre prise en charge au foyer ?
- ◆ Pensez-vous que pendant votre placement, l'équipe éducative vous comprenait et prenait en compte vos souhaits ? Par exemple en lien avec votre départ plus tôt possible du Foyer ?
- ◆ Pensez-vous que vous étiez bien préparé au départ du foyer ? Sinon qu'est-ce qui vous a manqué ?
- ◆ Comment étiez-vous préparé, vous, personnellement pour ce départ du foyer ?
- ◆ Qu'est-ce qui a manqué selon vous à cette préparation ?
- ◆ Avez-vous fêté votre départ ?
- ◆ Pensez-vous que votre lieu de vie après votre sortie du foyer était adéquat ? Quelles difficultés avez-vous rencontré
- ◆ Comment percevez-vous votre évolution entre votre arrivée et votre départ du foyer ?

Qu'est-ce qui a changé ?

Pouvez-vous me citer trois choses que vous avez apprises ou que vous pensez avoir appris en étant au Foyer ?

- ◆ Pensez-vous que votre placement a été une étape importante dans votre vie ?
- ◆ Quel impact pensez-vous que votre placement a eu sur votre vie actuelle ? (relationnelle, professionnelle, personnelle, organisationnelle...)

Si vous aviez l'occasion de changer quelque chose dans le processus de votre placement qu'auriez-vous fait ?

Relation à l'institution (foyer)

- ◆ Que retenez-vous aujourd'hui d'important dans votre relation avec votre éducateur de référence et/ou les éducateurs lors de votre placement ?
- ◆ Quels étaient selon vous les sentiments des éducateurs lors de votre départ du foyer ?

Les ont-ils évoqués, ces sentiments ?

De quelle manière ?

Comment avez-vous vécu ce moment ?

Que pouvez-vous en dire avec le recul aujourd'hui ?

Comment vous vous êtes exprimé à ce moment particulier avec cette éducatrice ?

L'avez-vous fait ?

- ◆ Comment comprenez-vous que vous ayez gardé contact avec cette éducatrice et avec d'autres éducateurs ?

Et en ce qui concerne les autres jeunes du foyer, avez-vous également gardé contact avec eux ?

Gestion du quotidien

- ◆ Avez-vous rencontré des difficultés particulières après votre sortie du foyer ?
- ◆ Pensez-vous avoir acquis des éléments facilitateurs qui vous ont permis de mieux votre quotidien après le placement ?

Et au niveau des démarches administratives par exemple ?

Relation à l'entourage

- ◆ Parlez-vous facilement de votre placement avec votre entourage, à qui et de quelle manière?
- ◆ Vous êtes-vous retrouvé dans des conflits de loyauté dans votre relation à votre entourage (parents) et à l'institution (foyer) ?

Questions finales

- ◆ De manière générale, quel rôle pensez-vous que le foyer a joué dans votre vie ?
- ◆ Qu'auriez-vous aimé changer concernant le déroulement de votre placement ? (en prenant en compte tous les aspects du processus: durée, relation aux autres, séparation d'avec les parents etc...)

Donc si je vous comprends bien, vous estimez qu'une structure familiale est mieux qu'un foyer surtout quand le jeune devient plus mature ?

Guide d'entretien

Présentation :

- Qui êtes-vous
- Première partie: Fin du placement, souvenirs et faits

Le jour de départ

Questions principales	Questions complémentaires	Questions de relance et de clarification
• Pouvez-vous me décrire le jour de votre départ du foyer ?	- Vous souvenez-vous précisément du jour de votre départ du foyer après vos 18 ans ? - Quel temps faisait-il ? A quelle période de l'année ? - Qui était présent ? - Aviez-vous beaucoup d'affaire	- Dans quel état d'esprit étiez-vous ce jour (le jour de votre départ du foyer) ?
◆ Comment s'est passé le déménagement par la suite ?	- Vous souvenez-vous de votre déménagement ?	- Où est-ce que vous êtes allé vivre après votre départ du foyer ? - Y a-t-il eu une fête ou un cadeau symbolique pour votre départ ?

Objectifs :

- Savoir ce qui s'est passé du côté de l'interviewé pendant le jour de départ, et ce qui est arrivé par la suite (insertion sociale, difficulté d'adaptation, changement d'environnement, changement de comportement par rapport à ce qui a précédé le placement, ...)

Avant et pendant le placement

Questions principales	Questions complémentaires	Questions de relance et de clarification
PLACEMENT ◆ Combien de temps a duré votre placement en foyer ? ◆ Dans quel projet scolaire/professionnel étiez-vous avant le placement ? Et pendant le placement ? ◆ Comment comprenez-vous les raisons de votre placement ? Et pour quoi selon a-t-il ainsi duré ? ◆ Comment s'étaient passées ces relations avec les autres jeunes ? ◆ Et vos relations avec les éducateurs et la direction ? Et la direction des foyers ? ◆ Quel contact entretenez-vous avec votre assistant-esocial-e ?	- Comment concevez-vous les projets présents dans l'institution où vous vous trouviez à l'époque ? - Que pensez-vous des autres jeunes ?	- Pouvez-vous parler un peu de ce qui se passe quand il n'y a pas d'éducateur et que les jeunes parlent entre eux du placement grosso modo ?
AUTONOMIE ◆ Que signifie pour vous être autonome ? ◆ Avez-vous rencontré des difficultés lors de	◆ Avez-vous le sentiment que votre parole était prise entendue et prise en compte par les éducateurs, votre assistant social et les autres	◆ Vous souvenez-vous dans quels domaines l'équipe éducative vous a accompagné durant votre placement (Axes de travail: Autonomie, retour en

la recherche de logement ? ♦ Avez-vous travaillé sur la séparation avec votre éducateur de référence ? Avez-vous eu un entretien de fin de placement ?	professionnels impliqués dans votre situation ?	famille, scolarité, gestion administrative...)
--	---	--

Objectifs :

- Connaître les motifs du placement : question de conscientisation de l'enquêté sur ce qu'il a fait pour les comparer à sa vie après le placement, dans la société
- Positionner l'enquêté dans le contexte de « l'autonomie des jeunes adultes » : voir ce qu'il a fait, ce qui a entouré sa quête d'autonomie

Après le placement

Questions principales	Questions complémentaires	Questions de relance et de clarification
♦ Avez-vous gardé des contacts avec : - les autres jeunes - les éducateurs du foyer - la direction du foyer après votre départ		
♦ Qu'avez-vous fait les jours qui ont suivi votre départ du foyer ?	♦ Quel a été votre sentiment les premiers jours qui ont suivi votre départ du foyer ?, ♦ Comment vous vous êtes senti à ces moments (quelques jours après le départ du foyer) dans la gestion des questions administratives, des	♦ Vous a-t-il fallu beaucoup de temps pour avoir le sentiment de gérer votre quotidien ?

	tâches quotidiennes etc. ? ◆ Toujours à ces moments, donc quelques jours après votre départ du foyer, avez-vous ressenti des manques liés justement à ce changement dans votre vie ?	
◆ Quels souvenirs gardez-vous ?	◆ Quel est votre meilleur souvenir de ces moments (jours qui ont suivi le départ du foyer ? ◆ Et quel est votre pire souvenir de ces moments qui ont suivi votre départ du foyer ?	

Objectifs :

- Connaitre s'il y a eu des traumatismes, ou des chocs émotionnels surtout, après le placement
- Essai d'évaluation du placement et de l'éducation qu'on y donne (dans les institutions), sur quels points on rencontre encore des améliorations devant être faites : analyse et critique du placement et de ses effets

➤ Deuxième partie: Fin du placement, analyse et perceptions actuelles

Déroulement du placement et impact sur votre vie actuelle

Questions principales	Questions complémentaires	Questions de relance et de clarification
◆ A ce jour avez-vous l'impression de comprendre différemment les raisons pour		

lesquels vous avez été placé ?		
◆ Si vous aviez l'occasion de changer quelque chose dans le processus de votre placement qu'auriez-vous fait ?		◆ Si vous aviez une baguette magique lorsque vous aviez 16 ou 17 ans et avez la possibilité de changer quelque chose après vos 18 ans, qu'auriez vous aimé changer ?
◆ Pensez-vous que vous étiez bien préparé au départ du foyer ? Sinon qu'est-ce qui vous a manqué ?	◆ Comment étiez-vous préparé, vous, personnellement pour ce départ du foyer ? ◆ Avez-vous fêté votre départ ?	◆ Pensez-vous que pendant votre placement, l'équipe éducative vous comprenait et prenait en compte vos souhaits ? Par exemple en lien avec votre départ plus tôt possible du Foyer ? ◆ Pensez-vous que votre lieu de vie après votre sortie du foyer était adéquat ? Quelles difficultés avez-vous rencontré

Objectifs :

- Impacts du placement

Relation à l'institution (foyer)

Questions principales	Questions complémentaires
◆ Que retenez-vous aujourd'hui d'important dans votre relation avec votre éducateur de référence et/ou les éducateurs lors de votre placement ?	◆ Comment comprenez-vous que vous ayez gardé contact avec cet éducateur ?

Objectifs :

- Avantages du placement

Transition à l'âge adulte

Questions principales	Questions complémentaires	Questions de relance et de clarification
◆ Que signifie pour vous être adulte ?	◆ Comment acquière-t-on cette maturité selon vous ?	
◆ Qu'avez-vous entrepris le jour de vos 18 ans ?		◆ Parlez-vous facilement de votre placement avec votre entourage, à qui et de quelle manière ?

Objectifs :

- Résultats du placement pour l'individu enquêté : analyse du placement et de l'autonomie