

S'essayer. Transitions vers la vie adulte et définitions de l'autonomie en foyers d'éducation

Laurence Ossipow et Gaëlle Aeby
Haute école de travail social de la HES-SO//Genève

« Je pense qu'ils entendent 100 fois plus le mot autonomie ici que dans une famille ; l'autonomie, c'est vraiment le cheval de bataille du foyer » (un éducateur, foyer I)

L'apprentissage de l'autonomie est, comme le souligne cet éducateur, la mission principale des foyers d'éducation spécialisée à Genève. Durant treize mois nous avons enquêté tour à tour dans trois institutions accueillant des adolescent-e-s placé-e-s¹, âgé-e-s entre 14 et 18 ans (un foyer pour huit garçons, un foyer pour huit filles et un appartement mixte pour cinq jeunes considérés comme plus autonomes). Si le placement ne concerne qu'une part infime de la population mineure de Genève², les problématiques soulevées permettent de renouveler notre réflexion sur la jeunesse et la transition vers la vie adulte en questionnant la notion d'autonomie.

Les éducatrices et les éducateurs saisissent diversement cette notion d'autonomie ; certaines dimensions communes ressortent toutefois tant de l'analyse des pratiques observées que de celle des entretiens semi-directifs menés avec les membres des équipes éducatives et l'ensemble des jeunes. L'autonomie est ainsi définie à la fois comme un processus d'apprentissage et un cheminement intérieur. Le processus d'apprentissage réfère à « des choses très basiques qui sont essentielles », c'est-à-dire à un certain nombre d'attitudes et de savoirs que les adolescent-e-s devraient avoir incorporés et acquis, grâce à l'équipe éducative et à la cohabitation avec des pairs. Il s'agit en effet « d'avoir un maximum d'armes » à son actif lorsqu'il faudra se débrouiller seul. L'autonomie comme cheminement correspond – elle - à une émancipation d'ordre relationnel et au développement intérieur auquel les adolescent-e-s devraient aspirer pendant le placement (et au-delà) pour trouver leurs propres références et appartenances identitaires, pour se gouverner eux-mêmes.

A travers une série d'exemples issus de l'étude de la vie en foyer, nous allons montrer comment s'articulent ces processus de transition vers la vie adulte. Dans une première partie du texte, nous analyserons les différents domaines (les activités du quotidien, l'argent, la formation, la civilité) qui permettent, selon l'équipe éducative, d'exercer l'apprentissage de l'autonomie et celui de l'indépendance. Nous soulignerons - comme De Singly (2001) l'a fait - la dissociation qui existe souvent entre les deux processus. Si tout ou partie du devenir adulte pose désormais problème, explique le sociologue français, c'est parce que les normes sociales qui s'imposent sont celles de la corrélation entre autonomie et indépendance (indépendance financière, décohabitation, formation d'un couple, etc.) alors que l'autonomie peut aussi être pensée et vécue sans l'indépendance. De surcroît, l'autonomie tend – comme le montre la très riche enquête de Van de Velde (2008) sur la jeunesse de quatre pays européens - à être moins définie par le passage de seuils statutaires plus ou moins synchronisés (Cavalli et Galland 1993, Galland 1991) que par des aspirations identitaires et exploratoires (se sentir autonome, être mûr, être responsable de soi, être capable de

¹ Il existe trois types de placements, pénaux et civils (mandats judiciaires) ainsi que publics (à la demande des parents ou des jeunes). Il s'agit de foyers ouverts, c'est-à-dire que les jeunes ont une activité extérieure (école, apprentissage) et ont droit à des sorties (activités sportives ou ludiques, temps en famille).

² Selon le rapport du Service de la recherche en éducation (SRED), à la fin de l'année 2007, 366 mineurs étaient placés au sein du dispositif genevois d'éducation spécialisée. Rapporté à la population totale des mineurs, le nombre de mineurs placés équivalait à 4.2 pour mille. A l'effectif de ces 366 mineurs il convient d'ajouter les placements hors canton, qui se montaient à une soixantaine, et 120 enfants placés en familles d'accueil, soit un total d'environ 520 mineurs (Lurin, Pecorini et Wassmer, 2008).

prendre ses propres décisions, assumer les conséquences de ses actes). Dans la deuxième partie du texte, nous verrons comment le foyer se pose comme un camp d'entraînement permettant de s'essayer et de s'exercer à l'émancipation, seul-e avec les autres. Dans une troisième et dernière partie du texte, nous mettrons à jour les logiques qui sous-tendent les politiques de la jeunesse et influent – dans le contexte helvétique – sur la tension entre autonomie désirée et contrainte.

Les activités du quotidien : un accompagnement permanent

L'autonomie « *passé par de toutes petites choses qui au cumul en font beaucoup* » (une éducatrice, foyer II³). Cette insistance sur le quotidien n'est pas anodine. Elle suggère que l'apprentissage est complexe, fruit de savoirs à acquérir autant que d'une maturité progressive dans laquelle « le temps qui passe » est incontournable aussi. L'action éducative, qualifiée « d'accompagnement » tantôt directif et contrôlant, tantôt suggestif et distancé, se centre sur des gestes, des techniques et des attitudes (le lever, le coucher, l'hygiène, la cuisine, etc.) ainsi que sur un certain nombre de savoirs (la formation, la gestion de l'argent, les démarches administratives, etc.).

Le lever autonome (sans qu'un membre de l'équipe éducative passe réveiller la personne) semble être la première habitude d'autonomie à acquérir. C'est le thème le plus spontanément et le plus souvent mentionné par nos interlocuteurs-trices : « *Je pense qu'on essaie de partir de là où ils sont. Ils arrivent tous avec des habitudes assez diverses. Il faut les accompagner dans tous ces moments où ça ne se fait pas, que ce soit le lever... On ne va pas forcément en réveiller certains dont on sait qu'ils y arrivent ('on dit : 'ça on sait que tu y arrives, je ne fais pas office de réveil à la place de ton réveil'.) Par contre, on sait que pour d'autres c'est plus compliqué et on va le faire, en essayant quand même toujours de dire : 'il y a un jour où il faudra que tu le fasses tout seul !' Donc, c'est vraiment de les accompagner pour qu'à un moment donné ils y arrivent seul* » explique une éducatrice (foyer I). Le lever est également le seul élément sur lequel nos interlocuteurs-trices admettent parfois être quelque peu en contradiction entre leurs exigences et leur application concrète, donc risquer de freiner l'autonomie. « *On leur mâche trop le travail.., on les réveille le matin, on va même jusqu'à les descendre en voiture s'ils sont en retard...* » (Un éducateur, foyer I). En écho aux techniques du lever, mais moins souvent mentionné comme un apprentissage et un objet de contrôle, le coucher, associé tant au respect de l'horaire du soir qu'aux techniques d'endormissement, semble être un moment propice au développement de l'autonomie, surtout parce qu'il est lié au fait d'être seul.

Le respect d'un certain nombre de règles d'hygiène (se laver les dents, se doucher, maintenir sa chambre en état d'ordre et de propreté, etc.) constitue le deuxième élément d'apprentissage sur lequel l'équipe éducative met l'accent de façon plus ou moins explicite ou implicite : « *Puis il y a tous les aspects de l'hygiène aussi ; prendre une douche par jour, il y en a qui se débrouillent très bien et d'autres qui ont des difficultés ; se brosser les dents... Pendant le camp, il y en a un qui ne savait pas qu'il pouvait se mettre de la crème sur le visage ; il ne savait pas pourquoi c'était important. C'est vraiment des multitudes de choses comme ça. Mais je crois qu'on est attentif à ce que ça ne soit pas intrusif. Il faut toujours faire un peu attention de voir émerger la demande, qui est rarement formulée comme ça : 'Dis moi tu m'apprends à...' Il s'agit plutôt d'essayer par des petits trucs, de dire : 'tiens tu pourrais essayer de faire ça comme ça.* » (Une éducatrice, foyer I).

Laver ses vêtements et apprendre à cuisiner sont deux autres types de savoir-faire censés développer l'autonomie. Si le premier semble technique et se limite à la sphère individuelle de chacun-e, le second implique collectivement les adolescent-e-s. Pouvoir cuisiner est important (il faudra se débrouiller lorsque l'on vivra seul-e), mais ne saurait - surtout dans le

³ Le foyer II correspond au foyer de filles tandis que le foyer I réfère à celui des garçons.

foyer de filles - être un signe incontournable d'autonomie. De plus, à l'exception de l'ordre et de l'hygiène, les apprentissages quotidiens que nous venons de décrire sont surtout centraux dans les énoncés de l'équipe s'occupant des garçons comme si ceux-ci avaient plus à apprendre dans ce domaine ou comme si l'équipe éducative du foyer de filles se gardait de mettre en avant ce qui pourrait passer pour plus typiquement féminin que masculin. Comme le faisait remarquer la directrice de l'institution pour adolescentes au moment de la visite de la cuisine, il ne saurait être question que le foyer soit assimilé à « une école ménagère » !

Les équipes éducatives insistent sur tout ce qui permet d'améliorer l'état des personnes dont elles sont responsables. Elles se préoccupent notamment de leur bien-être corporel, de leur équilibre alimentaire et de leur sommeil. Il faut leur apprendre « *comment s'occuper d'eux-mêmes parce qu'ils se négligent pas mal* » souligne un éducateur (foyer I). L'autonomie ne correspond donc pas qu'à une norme d'ordre et de propreté, mais aussi à un souci de soi, à un idéal d'équilibre psychique et corporel. En fait, la plupart des jeunes maîtrisent plus ou moins tout ou partie des tâches basiques décrites ci-dessus. La mission éducative semble surtout vouloir en faire une règle auto-imposée, des savoirs incorporés, une routine, un automatisme.

La gestion de l'argent : le nerf de la guerre

Moins « basique », dans le sens où cela ne peut pas vraiment être acquis durant l'enfance, l'apprentissage de la gestion d'un budget est central dans les foyers. Curieusement ce thème a peu été abordé durant les entretiens alors que l'observation des pratiques éducatives permet de voir combien le rapport à l'argent, souvent qualifié de « nerf de la guerre », est au cœur de stratégies éducatives. « *Pour les responsabiliser, je les laisse avoir des amendes pour l'oubli de leur abonnement de transports publics jusqu'à ce qu'ils comprennent qu'il faut prendre l'abonnement au bon moment. L'argent est un bon levier...* » (Un éducateur, foyer I).

Chaque jeune doit gérer un budget (environ 350 CHF) composé de différentes rubriques : habits, entretien et argent de poche. Pour toutes les rubriques, à l'exception de l'argent de poche, des justificatifs (tickets de caisse) doivent être fournis à l'éducatrice de référence⁴ qui suit de près l'évolution des finances. Différents systèmes de gestion peuvent s'instaurer selon les capacités de l'individu et la confiance qui lui est accordée : versement au compte goutte suivant les besoins, versement à la semaine, en deux ou en une seule fois par mois. La plupart du temps, les adolescent-e-s passent par toutes ces étapes durant leur placement. Certaines personnes ont aussi un compte sur lequel l'argent peut leur être versé ; d'autres reçoivent l'argent de main à main. Plusieurs jeunes ont des dettes et leur remboursement peut faire partie du système de gestion. Certaines personnes peuvent aussi décider d'épargner pour un projet particulier (par exemple l'obtention du permis de conduire) et l'inclure dans leur gestion. Elles devront alors se tenir à cette décision et ne pas utiliser cette épargne à d'autres fins. La gestion de ses propres finances avec l'aide d'un membre de l'équipe éducative permet souvent une prise d'autonomie par rapport au milieu familial. Plusieurs jeunes ont d'ailleurs déclaré bénéficier financièrement du placement qui leur permet une gestion indépendante de leur argent et davantage de moyens à disposition.

⁴ A chaque jeune est assigné un-e éducateur-trice de référence qui le suit plus spécifiquement (contacts avec le réseau, gestion administrative, etc.).

Formation et information : un maximum d'armes⁵

Au-delà des attitudes quotidiennes et de la gestion du budget, les éducatrices et les éducateurs se préoccupent aussi de la formation des personnes qui leur sont confiées. Une attention particulière est portée à la formation des filles, attention qui repose aussi sur une lutte contre les aprioris qui, dans le milieu familial et parfois même social (dans le réseau des travailleurs sociaux s'occupant hors foyer des personnes placées), lient l'autonomie des filles au travail non qualifié et à l'installation en couple : « *On ne peut pas vivre dans cette société sans avoir un moyen de subsistance ! Parfois je dis aux filles : ' Est ce que vous souhaitez que votre parcours soit dépendant, c'est-à-dire que vous comptiez sur un mari qui travaille ?' La réponse systématique, c'est non. 'Alors on est bien sur la même longueur d'ondes'... Parce que de pas avoir de métier ne leur permettra pas d'avoir cette autonomie. Ça va au-delà d'ailleurs, je prends l'exemple du mari mais c'est plutôt 'comment je vais faire pour ne pas être à l'assistance publique, pour pas dépendre des autres!' Et cela va aussi avec 'comment je me respecte'. Tout est lié [...].* (Un éducateur du foyer II).

A côté de ses aspects scolaires, la formation consiste aussi à savoir où trouver de l'information dans différentes situations, partant de l'idée que maintes personnes placées ne disposent pas d'un réseau de proches qui pourront les renseigner et les aiguiller au cas par cas. Outre l'acquisition d'une capacité à trouver l'information quand cela est nécessaire, l'apprentissage de l'autonomie correspond aussi à ajuster ses projets aux capitaux et ressources disponibles, ce que les éducateurs-trices appellent souvent « rétablir un principe de réalité ». Ce rétablissement – puisant, comme on le sait, ses sources dans la psychanalyse - est un leitmotiv dans le travail social (notamment dans la sphère de l'assistance publique ; Ossipow, Lambelet, Csupor 2008). Il s'agit de « *répondre à la question 'où tu en es ?' ; à mettre le doigt sur le décalage entre ce que tu dis et ce que tu fais, à rétablir le sens de la réalité* » explique un éducateur (foyer I) : « *'tu veux être avocat, oui mais avec les résultats scolaires que tu as ...' ; 'tu veux travailler à la poste ; oui mais avec les délits que tu as commis...* ».

(In)civilité : un travail de lissage

Les adolescent-e-s semblent aussi devoir apprendre ou réapprendre des règles élémentaires de politesse (normes de salutations, codes vestimentaires, manières de table, etc.) : « *On part parfois d'assez bas. A table, il ne faut pas se balancer, pas avoir de téléphones portables, pas éructer : déjà être assis à table n'est pas habituel* » dit un éducateur (foyer II) insistant sur l'aspect de civilité et de conformation à la norme qu'il est nécessaire d'inculquer afin que les jeunes sachent plus tard se comporter adéquatement dans la « vraie » vie, hors du foyer de placement. « *Il faut que le jeune soit compatible avec la cité, il faut formater ; c'est un travail de lissage, de civilité, de vie commune* », « *c'est un « travail global d'ajustement* », concluent deux autres éducateurs du foyer I.

En fait, peut-être parce qu'ils sont souvent qualifiés de « jeunesse dangereuse », moins par les éducatrices et les éducateurs sur le terrain que par les services de placement et la population genevoise en générale, ces adolescent-e-s sont plus encadré-e-s que d'autres. Il est frappant de voir comment ces personnes semblent s'y connaître (bien davantage que d'autres jeunes du même âge) sur les thèmes qui engagent la responsabilité personnelle. Lors d'une soirée organisée avec un juriste, celui-ci s'est étonné de leurs connaissances avancées en matière de responsabilité civile, de droit du travail, de majorité sexuelle et pénale, d'obligation fiscale, d'assurances sociales. Par ailleurs, les personnes placées se voient très souvent conviées à parler avec des spécialistes de leur santé et de leurs

⁵ Comme on aura déjà pu le constater dans les formulations plutôt guerrières utilisées par les équipes éducatives, l'apprentissage de l'autonomie en foyer institutionnel semble être – comme la sociologie - un sport de combat !

addictions (notamment du problème récurrent de la fumée de cigarettes). Elles sont aussi drillées – en sus de ce qui est proposé à l'école en la matière - sur le thème de la tolérance et du racisme. Enfin, elles apprennent ensemble - lors de certains rites d'institution propres au foyer - à communiquer sur les problèmes de la vie en groupe et à argumenter sur leurs projets collectifs ou individuels⁶. En interaction avec leur éducateur/trice de référence et dans d'autres moments formels ou informels de la vie collective, elles sont également amenées à réfléchir à leur implication citoyenne, à ce qui les relie à la cité et à leur environnement (discussion sur certains faits divers, sur des événements politiques, sorties culturelles, etc.).

S'essayer : le foyer, un camp d'entraînement

Le foyer offre un lieu et un ensemble de dispositifs souvent ritualisés qui permettent de s'exercer – à la fois réellement et fictivement - à l'autonomie. « *C'est une mise à l'épreuve dans le concret avec un filet de sécurité* », (un éducateur, foyer 1). C'est un espace qui permet « *une autonomie en dents de scie donc un droit aux essais et à l'erreur.* », (un éducateur, foyer 2). Un autre éducateur (foyer 1) renchérit : « *Pour moi le plus important c'est que le jeune fasse son chemin avec le maximum d'armes possibles en sortant. Qu'il soit bien équipé pour sortir et commencer quelque chose. Dans la réalité, un jeune, il n'est jamais prêt. Pour moi, ils commencent à travailler quand ils sortent d'ici en fait. On propose un endroit où il peut apprendre à se calmer et réapprendre le contact avec les gens, avec la vie. Le foyer, c'est un lieu de passage pour un lieu de préparation. Où l'on fait semblant, où l'on s'entraîne à être autonome.* »

S'essayer, c'est donc progresser - dans un temps et un espace liminaires, à la fois hors du monde et dans le monde - vers l'incorporation d'une règle intérieure négociée avec l'aide des éducateurs-trices qui font souvent office de « *punching ball* » et qui, s'ils ne sont pas dépourvus d'autorité, sont bien souvent assimilés à des *coaches* qui « *accompagnent* »⁷ plus qu'ils n'imposent un processus. Dans les interactions ordinaires et ritualisées, dans de très nombreux échanges de plaisanteries au caractère souvent agonistique et à travers divers modes d'imitation, les adolescent-e-s s'approprient ainsi les bons codes et les justes manières de faire.

Mais s'essayer, c'est aussi se confronter à des pairs. Les éducateurs-trices comptent sur la dynamique de groupe pour favoriser l'apprentissage de la négociation et de la discussion. Les jeunes sont obligés d'interagir, de se confronter les uns aux autres (par exemple pour l'échange de cigarettes, l'utilisation de l'ordinateur, etc.), même si les éducateurs-trices sont toujours prêts à intervenir en cas de conflits.

S'essayer, c'est enfin, se lancer dans un espace moins protégé, sur le podium de la « vraie » vie, dans l'espace public, durant une sortie collective⁸ en ville ou un camp : « *C'est très intéressant de voir des jeunes à Paris et de voir comment ils se comportent quand ils sont seuls [...] et qu'ils s'essaient en disant à un vendeur de t-shirt : « C'est un prix de bâtard que tu me fais là, fais moi un rabais ! » en regardant un peu l'éducateur du coin de l'œil et le vendeur qui dit : « Je te fais pas de rabais et tu me parles pas comme ça ».* Tout de suite une réponse sociale qui n'est plus dans le cadre du foyer. L'espace du foyer permet donc de s'exercer à l'interne (avec l'équipe éducative et entre pairs) et à l'externe. Le placement,

⁶ Pour l'analyse de ces dispositifs de citoyenneté et leur place dans le système des rites qui agissent sur les positionnements et les identifications des adolescent-e-s placé-e-s, voir Ossipow et Aeby (2008).

⁷ Un changement dans les modes éducatifs, une recherche de l'autonomie et de l'épanouissement personnel, que Delay, Frauenfelder, Schultheis et Stassen (2007 : 195-197) attribuent à la fois à une reconnaissance des droits de l'enfant et aux modèles managériaux développés dans le « nouvel esprit du capitalisme » tel qu'il est décrit par Boltanski et Chiapello (1999).

⁸ Sur le thème des sorties, lire *infra* l'article de notre collègue Marc-Antoine Berthod (2008).

même s'il a un objectif de reformatage, laisse aussi de la marge, permet un certain jeu avec les règles, voire une prise de risque.

Curieusement, alors que ces foyers sont des structures ouvertes et considérées comme des « lieux de passage », les équipes éducatives font peu référence aux réseaux d'affinité entretenus hors foyer (sauf les relations familiales et le réseau d'aide sociale), ni aux capacités et aux stratégies de « débrouillardise » des jeunes dont ils ont la charge. Tout se passe comme si, insistant sur leurs apports éducatifs, ils en oubliaient ce que les jeunes apprennent de leur côté. De même, les épreuves ou difficultés que ces jeunes ont dû souvent surmonter ne sont pas mentionnées comme une ressource potentielle en termes de maturité et d'autonomie, mais davantage comme des handicaps.

Seul(e) avec les autres

Résultat d'apprentissages et de cheminements encadrés, l'autonomie ne se conçoit pas seul-e. Selon les éducatrices et les éducateurs, les jeunes doivent « prendre de » leur placement et s'y « investir ». La notion de choix est ainsi centrale pour l'équipe éducative, même si elle reste relative pour les personnes placées. Le manque d'alternatives retient les adolescent-e-s qui, s'ils résistent parfois, finissent par endosser le projet de développement et d'épanouissement qui leur est proposé. Comme le précise le psychologue travaillant dans deux des trois institutions étudiées: « *[L'autonomie c'est] se vivre comme un sujet, actif sur ses choix de vie, qui peut avec le temps prendre les rênes de son existence. Toujours dans un contexte de relation. Pour moi, l'autonomie c'est savoir aussi bien utiliser les ressources à disposition dans l'environnement, mais avec le JE. J'apprends à bien utiliser les ressources, il y a le JE qui se distingue et qui est le moteur de toute une série de transformations et un environnement qui existe auquel il est relié. Ce n'est pas de se débrouiller tout seul, sans papa, sans maman, sans vous [les éducateurs]. Alors on travaille à les sensibiliser à une autre conception, qui n'est pas celle du « tout, tout seul ».*

Si l'apprentissage de l'autonomie ne s'opère pas tout seul, il correspond néanmoins à une prise de distance d'avec les parents. L'émancipation émotionnelle est donc centrale et ne relève pas - elle - d'un drill. Elle ne s'acquiert qu'avec le temps au fil d'un long processus fait de revirements qui sont tolérés voire encouragés avant que les choses ne se précipitent à l'orée des 18 ans : « *Je crois que parfois de bons moments de régression, ça permet d'être plus autonome et surtout ça permet d'accepter ... parce que la plus grande difficulté pour le jeune, c'est l'acceptation. Accepter le fait que bientôt il va devoir voler de leurs propres ailes et être autonome. C'est très angoissant...* »

On retrouve également le thème du placement qui permettrait – souvent de concert avec l'aide de psychologues - une réparation et le rétablissement d'un certain équilibre émotionnel⁹: « *L'autonomie ce n'est rien finalement, c'est l'accompagnement dans l'évolution. C'est de dire 'remettons le en selle' et rattrapons ce qu'on peut rattraper sans être trop prétentieux et qu'il continue à avancer. Un gros travail de les remettre en selle, et après de retourner en arrière d'aller creuser. [...] Dans la majorité des cas, je crois qu'on doit redonner la confiance en l'adulte. Qui écoute, qui est fiable. Montrer vraiment l'image de l'adulte fiable, qui a le rythme stable...* » (Une éducatrice du foyer I).

⁹ La figure de l'enfant ou de l'adolescent perçu comme tantôt coupable, tantôt victime se retrouve dans maints ouvrages traitant d'éducation. Analysant les archives de l'Ecole Pestalozzi dans le canton de Vaud, Avanzino (1993) montre comment l'on passe d'une éducation morale fondée sur le travail agricole de l'enfant « coupable » (1828-1928) à l'enfant « victime » (1928-1970) pris en charge par des médecins, des psychologues et des éducateurs spécialisés.

L'autonomie désirée et imposée

Comparant le devenir adulte dans quatre pays européens, Van de Velde (2008) distingue quatre types d'itinéraires et de destins juvéniles: « 'Se trouver', le développement personnel », est caractéristique de la société danoise dans laquelle une allocation directe et universelle garantit la survie du jeune adulte indépendamment des ressources parentales ; « 's'assumer', l'émancipation individuelle » est propre au Royaume-Uni qui favorise une forme de jeunesse plus courte orientée vers un accès rapide au statut social et familial d'adulte et ne dispense pas d'aide étatique sauf sous la forme de prêts étudiants pour une formation de longue durée ; « 'se placer', l'intégration sociale », réfère à la société française dans laquelle la jeunesse semble être l'unique moment qui permette de suivre une formation (avec l'aide parentale et étatisée) ; « 's'installer', l'appartenance familiale », semble typique de la société espagnole, caractérisée par le plus long allongement de la jeunesse du fait de l'attente au domicile parental des conditions nécessaires à une installation stable dans la vie adulte.

Qu'en est-il alors de la jeunesse en contexte helvétique ? Ce contexte peut – toutes différences cantonales et nationales provisoirement estompées - quelque peu ressembler à la situation française. Il est marqué par un libéralisme « familiarisant », c'est-à-dire qu'il fait essentiellement reposer la charge d'un jeune en formation sur la solidarité familiale. Exception faite d'allocations mensuelles (CHF 200.- jusqu'à la majorité, versement prolongé pour les personnes en formation), de bourses d'études (sous conditions de ressource et/ou sous formes de prêts) et d'un système d'apprentissage relativement développé qui permet de concilier formation, rémunération et insertion rapide dans le monde professionnel, les jeunes dépendent de leur famille pour devenir progressivement indépendant-e-s. Devant l'augmentation des jeunes demandant l'assistance publique (qu'ils soient ou non placés)¹⁰, le principe de la dette alimentaire a d'ailleurs été fortement réaffirmé depuis quelques années. Aucune allocation universelle n'est donc prévue comme au Danemark et l'aide sociale est davantage conçue comme une dette que comme un droit.

Dans la pluparts de cas, les jeunes qui ont été placé-e-s en foyer d'éducation ne peuvent pas compter sur le soutien financier de leurs parents et ne retournent que très rarement chez eux si la fin de leur placement coïncide avec leur majorité. Il existe toutefois quelques possibilités de prolongation du travail éducatif à l'intérieur du foyer ou par un suivi extérieur post-placement. Au niveau de l'aide financière, c'est l'Hospice général (l'établissement de droit public qui distribue l'aide sociale à Genève) qui prend le relais et suit les jeunes majeur-e-s dans la fin de leur primo-formation¹¹. Cependant cette aide sociale qui leur permet une liberté relative est contrebalancée par des sommations à « s'assumer et s'intégrer » au plus vite dans le monde du travail. En effet, les travailleurs sociaux craignent de voir ces jeunes adultes « s'installer dans l'assistance ». Ce suivi, s'il peut être relativement soutenu contraste toutefois avec l'encadrement dont les jeunes bénéficiaient en foyer et peut conduire à l'abandon de formations commencées durant le placement.

Dans le cas de ces jeunes, l'accession à la majorité fonctionne donc comme un seuil aussi bien dans leurs pratiques et leurs représentations que dans celles de leurs éducateurs-trices. Le placement se vit comme une parenthèse structurante invitant à s'essayer et à prendre son temps pour trouver ses références et ses marques dans l'existence, mais le processus est assez brutalement stoppé par une date butoir forçant à précipiter des apprentissages et des décisions. En ce sens, la jeunesse des adolescent-e-s placé-e-s est plus écourtée

¹⁰ Comme le montrent Csopor et Vuille (2007 : 283-284), le taux d'assistance des jeunes demandeurs (entre 20 et 25 ans) correspond à 13 % du total des dossiers d'assistance en 1995 pour s'élever à 20.4% (entre 18 et 25 ans) en 2003. Chiffre auquel il faut encore ajouter 393 jeunes compris dans le dossier de leurs parents eux-mêmes pris en charge par l'aide sociale.

¹¹ Par primo-formation nous entendons des études secondaires supérieures et des apprentissages conduisant à un certificat fédéral de capacité (CFC), mais pas de formation académique.

qu'allongée. Ces jeunes sont en effet sommés d'assumer des responsabilités dont la plupart des pairs du même âge se voient dispensées puisqu'ils cohabitent avec leur famille (ou sont soutenus à l'extérieur dans leur propre logement). Par ailleurs, sauf exception, ils sont contraints par leur parcours scolaire souvent lacunaire et par la modestie de l'aide parentale ou sociale de suivre des formations courtes, voire même de s'insérer directement, et sans formation, dans la vie professionnelle.

Remarques conclusives

Afin que les jeunes placées en foyer puissent sortir de celui-ci le mieux armé-e-s possible au moment de leur majorité, les éducateurs-trices tentent d'agir autant sur leurs facultés d'indépendance que sur le développement de leur autonomie. Ils travaillent la première en inculquant des savoirs et des attitudes. Il s'agit d'offrir aux adolescent-e-s les moyens de se prendre en charge soi-même. Même si l'exercice de l'indépendance va se heurter très rapidement aux contingences matérielles, aux logiques d'aides étatiques et à celles du marché de la formation et de l'emploi, il semble procéder d'un apprentissage formalisable plus que d'un cheminement intérieur. Tout autre est donc l'acquisition de la seconde. L'autonomie apparaît comme relevant de processus plus discrets, essentiellement relationnels. Bien que la « vraie vie » (c'est-à-dire la vie hors foyer) soit mentionnée comme seule pouvant permettre un véritable processus d'autonomie, le placement est décrit par l'équipe éducative comme une étape importante vers la maturité. Ce placement est d'ailleurs souvent conçu comme un dispositif de rattrapage qui pourrait corriger, par un encadrement à la fois intense et progressivement plus lâche, les insuffisances d'éducation formelle et affective dont semblent souffrir la plupart des adolescent-e-s placé-e-s. En remplacement de la vie familiale quotidienne (même si les rapports avec les proches sont favorisés) et en sus des autres sphères propres aux adolescent-e-s, le foyer propose des moments informels et des événements spécifiques plus codifiés qui jouent - comme tout rite - sur l'ambivalence entre fiction et réalité (Piette 1997). Ainsi peut-on s'atteler à la fois fictivement (ce n'est pas « la vraie vie », donc on peut prendre des risques et tester des attitudes) et réellement (on est plongé dans un monde de relations aussi importantes que celles du dehors) à l'exercice de l'autonomie. L'équipe éducative - en accord avec la rhétorique qui veut aujourd'hui que la maturité s'acquiert tout au long de la vie adulte (voir notamment Boutinet 1998) - conçoit bien évidemment ce processus comme dépassant largement l'espace et le temps liminaires du placement, mais, dans l'urgence (surtout dans les derniers mois du placement avant le couperet de la majorité), elle semble rabattre l'autonomie sur la responsabilité. Le développement de l'autonomie s'assimile ici alors davantage à un travail de lissage et de civilisation qu'à une construction de soi inscrite dans une trajectoire ouverte.

Il y a un certain paradoxe à encadrer et à « accompagner » de près des jeunes parfois considérés comme inciviles et immatures pour les laisser ensuite – quasi du jour au lendemain - se gérer presque entièrement seul-e-s. Comme l'observe aussi De Singly (2000) pour les jeunes Français-e-s, les politiques sociales favorisent une forme de *double bind* : alors que les valeurs et les normes sociales diffusent une conception élastique du devenir adulte qui devrait laisser place à la recherche de soi et aux formations souples ou multiples, censées par la suite garantir une insertion professionnelle facile et flexible, l'Etat ne soutient que peu ces formes d'indépendance. Il y a dissociation entre l'encouragement à un idéal d'autonomie et le soutien concret de celle-ci en dehors de la solidarité familiale. En somme, l'étude des jeunes placé-e-s en foyer d'éducation montre – certes avec davantage d'acuité que pour les jeunes bénéficiant d'un soutien familial – les failles d'un système social qui réduit la majorité et la maturité à une stricte logique comptable.

Références citées

AVVANZINO Pierre

1993. *Histoires de l'éducation spécialisée (1827-1970). Les arcanes du placement institutionnel*. Lausanne : Cahiers de l'EESP 15.

BAUDELOT Christian et ESTABLET Roger

2000. *Avoir 30 ans en 1968 et en 1998*. Paris : Le Seuil.

BERTHOD Marc-Antoine

2009. « Vie en foyer, projets éducatifs et espaces publics : les sorties collectives d'adolescents placés en institution. ». Communication présentée aux 4^{èmes} rencontres « Jeunes et Sociétés, en Europe et autour de la Méditerranée », Bologne, mars 2009

CAVALLI Alessandro et GALLAND Olivier (dir)

1993. « *L'allongement de la jeunesse*. Paris : Actes Sud.

CSUPOR Isabelle et Vuille Michel

2007. « Des jeunes à l'aide sociale : sens et demande de l'aide sociale », in Michel VUILLE et Franz SCHULTHEIS (dir), *Entre flexibilité et précarité : regards croisés sur la jeunesse*, p. 277-322. Paris : L'Harmattan.

DELAY Christophe, FRAUENFELDER Arnaud, SCHULTHEIS Franz,

STASSEN Jean-François

2007. « 'Enfance en danger-familles dangereuses' : les métamorphoses de la question sociale sous le règne du nouveau capitalisme », in Michel VUILLE et Franz SCHULTHEIS (dir), *Entre flexibilité et précarité : regards croisés sur la jeunesse*, p. 189-209. Paris : L'Harmattan.

DE SINGLY François

2000. « Penser autrement la jeunesse ». *Lien social et politique* 43 : 9-21
(<http://id.erudit.org/iderudit/0050886ar>; consulté le 26.1.2009)

GALLAND Olivier

1991. *Sociologie de la jeunesse : l'entrée dans la vie*. Paris: A. Colin

LURIN Jacqueline, PECORINI Muriel et WASSMER Pierre-Alain

2008. *Accueil et placement d'enfants et d'adolescents. Evaluation du dispositif de l'éducation spécialisée à Genève*. Genève : Service de la recherche en éducation ; département de l'instruction publique (www.ge.ch/sred) [CD]

OSSIPOW Laurence, BERTHOD Marc-Antoine et AEBY Gaëlle

2007-2009 *Le travail social à l'épreuve des rites : processus identitaires et citoyenneté des adolescent-e-s placé-e-s en foyers*. Projet de recherche financé par le Fond national suisse de la recherche scientifique, par la HETS de Genève et la HEVs Valais et par le CEDIC (Centre d'études de la diversité culturelle).

OSSIPOW Laurence et AEBY Gaëlle

2008. « 'Les réunions de maison', rite et espace d'apprentissage de la citoyenneté ». Communication présentée dans le panel *Adolescence, ritualisation et citoyenneté* du Colloque annuel de la Société suisse d'ethnologie (SSE) à Genève, le 22.11.2008

OSSIPOW Laurence, LAMBELET Alexandre, CSUPOR Isabelle

2008. *De l'aide à la reconnaissance. Ethnographie de l'action sociale*. Genève: ies Editions PIETTE Albert

1997. « Pour une anthropologie comparée des rituels contemporains. Rencontre avec des "batesoniens" », *Terrain* 29: 139-150.

VAN DE VELDE Cécile

1998. *Devenir adulte. Précarité professionnelle et dépendance familiale*. Paris : Mémoire de DEA de l'Institut d'études politiques de Paris.

2008. *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*. Paris : PUF