

Citoyenneté, projets éducatifs et espaces publics : les sorties collectives d'adolescents placés en institution

Marc Antoine Berthod

Haute école spécialisée de Suisse occidentale, Lausanne

Dans ce texte, nous souhaitons présenter quelques réflexions théoriques et illustrations empiriques tirées d'une recherche ethnographique en cours sur le vivre ensemble institutionnalisé des adolescents placés en foyers d'éducation¹. Nous évoquons en premier lieu certains enjeux politiques relatifs au placement des mineurs pour montrer toute l'actualité et la pertinence de s'intéresser aux projets éducatifs développés par ce type d'institution sous l'angle anthropologique de la citoyenneté, un angle encore peu adopté dans le contexte francophone. Nous resituons ensuite la question des sorties collectives encadrées par les éducateurs dans l'ensemble des activités de ces foyers, en considérant ces dernières comme autant d'espaces probatoires qui varient dans leurs dimensions et exigences, tant pour les adolescents que pour les professionnels. A partir de quelques exemples succincts, nous tenterons finalement d'établir un lien avec les approches récentes sur les dynamiques rituelles pour mieux définir cette articulation entre citoyenneté, projets éducatifs et espaces publics.

1. Politiques de la jeunesse et placement des mineurs

En août 2008, le Conseil fédéral – via l'Office fédéral des assurances sociales – a publié un rapport intitulé « Pour une politique suisse de l'enfance et de la jeunesse »². Après avoir indiqué que la politique en la matière reste fortement liée aux associations non gouvernementales et aux initiatives privées, ce rapport dresse un ensemble de constats démographiques, économiques, culturels et sociaux pour décrire les changements structurels et présenter l'environnement dans lequel est censée évoluer la jeunesse actuelle. Parmi les conséquences résultant de ces changements, nous trouvons la nécessité de plus en plus impérieuse pour les adolescents de devoir choisir et organiser eux-mêmes leur vie ; ceux-ci sont invités à développer des aptitudes à se mouvoir entre des exigences parfois extrêmes, car ils « risquent de se sentir pris entre les contradictions d'une société qui valorise d'un côté le

¹ Cette recherche, « Le travail social à l'épreuve des rites : processus identitaires et citoyenneté des adolescent-e-s placé-e-s en foyers », est menée par Laurence Ossipow, Gaëlle Aeby et Marc Antoine Berthod (Octobre 2007 à septembre 2009). Elle est financée par le Fonds national suisse de la recherche scientifique que nous remercions de son soutien.

² Ce rapport est la réponse à trois postulats parlementaires déposés en 2000 et 2001 : « Loi-cadre relative à une politique suisse de l'enfance et de la jeunesse » ; « Améliorer la participation des jeunes à la politique » ; « Session fédérale des jeunes. Droit de proposition. »

savoir et la performance, et glorifie de l'autre les 'événements' et la consommation » (Rapport 2008 : 7).

Pour les instances politiques, ces constats se transforment en autant de défis sociaux qui réclament un engagement et une présence renforcés de l'Etat. Dans certains cantons, cet engagement, qui vise particulièrement les 16-25 ans, s'est notamment traduit par la mise en place de directives et par la nomination de délégués à la jeunesse afin d'appliquer le principe d'un triple pilier, à savoir la protection, l'encouragement et la participation : « on peut donc résumer comme suit le but de la politique de l'enfance et de la jeunesse : garantir, par des activités, par des mesures et des institutions publiques, le bien-être et la participation sociale de tous les enfants et les jeunes, afin de leur permettre de développer une personnalité responsable et capable de vivre en société, tout en tenant compte de leurs intérêts, indépendamment de leur sexe, de leur appartenance sociale, de leur origine ou de leur handicap » (Rapport 2008 : 4).

Dans cette perspective, les apprentissages des « soft skills » – un ensemble d'attitudes et de savoirs-être – sont désormais fortement valorisés. Il s'agit pour cela d'encourager toutes les mesures qui prennent place hors des structures institutionnelles traditionnelles, notamment celles qui se réalisent hors du système d'éducation formelle. Ces mesures doivent permettre aux jeunes d'acquérir – pour reprendre les exemples fournis dans ledit rapport – un esprit d'équipe, un esprit d'entreprise, des compétences interculturelles ou le sens des responsabilités. Elles relèvent ainsi de projets éducatifs susceptibles de traverser, autant que faire se peut, de multiples et diverses sphères sociales pour stimuler le développement de ces 'compétences molles' et déboucher ainsi sur plus d'autonomie et d'indépendance.

Ces mesures, qui visent l'ensemble des mineurs, s'appliquent très concrètement aux adolescents en difficulté, voire en rupture familiale ou sociale, dès lors qu'ils sont pris en charge par les pouvoirs publics. Cette prise en charge peut se traduire par le placement dans une institution de détention, un internat, une famille d'accueil ou un foyer d'hébergement sans scolarité. Un indicateur clair de cette recherche d'alternatives concerne plus particulièrement ce dernier type de placement institutionnel, dont la pertinence est parfois remise en débat³.

³ Notre réflexion se limite ici aux institutions dont la mission est socio-éducative, et non pas scolaire ni médico-thérapeutique, selon la distinction établie par le Règlement d'application de la loi sur la coordination, le contrôle et l'octroi de subventions aux institutions genevoises d'éducation spécialisée pour mineurs et jeunes adultes (Novembre 1994, J 6 35 01). Sous la rubrique socio-éducative, nous trouvons les types d'accueil suivants : accueil d'urgence ; accueil avec hébergement à moyen et long terme ; accueil de jour dans des ateliers ; placement en détention ; placement dans des familles d'accueil. En 2007, le dispositif genevois comprend 28 institutions pour un total d'environ 350 places. Concernant la population des 13-17 ans, cent à cent-cinquante entrées annuelles dans les foyers

A Genève par exemple, canton qui va nous intéresser plus bas, une motion parlementaire a été déposée le 4 mai 2007 pour établir une politique à long terme en la matière. Conformément à la visée fédérale décrite plus haut, l'un des objectifs énoncés dans cette motion est de promouvoir les aides aux mineurs et aux familles sans nécessairement passer par des solutions d'hébergement en institution : « si les tâches des travailleurs sociaux ont connu des changements, leurs charges n'ont pour le moins pas diminué, et des suppressions de postes sont annoncées. Leur disponibilité pour l'aide aux mineurs et à leurs familles reste insuffisante et risque de l'être plus encore. Des aides plus conséquentes que ce que peut offrir le SPMi [Service de protection des mineurs] permettraient à certaines familles de faire face à leurs difficultés sans avoir nécessairement recours à des placements en foyer, placements qui représentent une mesure plus onéreuse et pas forcément adéquate »⁴.

Pour notre propos, l'évocation de cet arrière-fond politique permet de mettre en relief l'élément suivant : la mise en place des projets éducatifs, qui visent notamment l'acquisition de ces 'compétences molles', requiert une conception de la participation et de l'engagement des jeunes beaucoup plus large et plus complexe que ne le permettent certaines visions mécaniques et linéaires de l'intégration sociale. En d'autres termes, la teneur des débats politiques sur la jeunesse de ces dernières années révèle toute l'actualité et la pertinence d'analyser, sur un plan anthropologique, le passage, médiatisé institutionnellement, des adolescents mineurs entre leur contexte familial et un cadre de vie plus autonome *sous l'angle de la citoyenneté*, tel que Catherine Neveu (2007a, 2005) – entre autres auteurs – la définit.

Comme le souligne cette dernière, la notion de citoyenneté ne doit pas être limitée à sa conception juridique ni être comprise en fonction de la simple articulation entre individu et Etat, ce qui débouche généralement sur une analyse verticale et linéaire des engagements collectifs. Elle doit au contraire être pensée comme une construction sociale ou une fabrication⁵ qui, d'une part, permet de questionner et de dépasser les appartenances prescrites des uns et des autres aux différents groupes sociaux ; elle doit être considérée, d'autre part, comme une construction qui ouvre à de nouvelles modalités d'expression et d'investissement collectifs et publics. C'est pourquoi Neveu insiste sur l'importance d'être attentif aux niveaux

d'hébergement sans prestations scolaires ont été dénombrées. Pour des détails complets sur ces dispositifs, voir le rapport établi par Lurin, Pecorini et Wassmer publié en 2008 par le Département de l'instruction publique et le service de la recherche en éducation, intitulé *Accueil et placements d'enfants et d'adolescents. Evaluation du dispositif de l'éducation spécialisée à Genève*.

⁴ Motion parlementaire M 1761, in Lurin, Pecorini, Wassmer, 2008, Annexe 6, p. 4.

⁵ Voir en particulier l'ouvrage de Véronique Bénéï (ed.), 2005, *Manufacturing citizenship : education and nationalism in Europe, South Asia and China*, London : Routledge.

empiriques de la citoyenneté, une notion qui ne saurait plus être subsumée ni enfermée dans son acception abstraite et universelle.

En adoptant une telle optique, il devient possible d'observer les modalités d'engagement et de participation des adolescents placés en institution sous un jour nouveau, sachant que ces modalités se situent toujours au croisement de processus juridiques, normatifs et identitaires. Il ne s'agit par conséquent plus de fixer toute l'attention sur l'institution et son fonctionnement interne, mais de mesurer plutôt la perméabilité du cadre qui la définit pour saisir la façon dont les projets socio-éducatifs sont aménagés dans une succession d'interactions entre les jeunes et les travailleurs sociaux. Cela permet d'appréhender par ailleurs cette partie de l'activité professionnelle centrée sur la gestion de la vie quotidienne qui reste souvent opaque et difficilement saisissable, comme en atteste parfois la peine que certains éducateurs ont à la qualifier.

2. Le 'vivre ensemble institutionnalisé'

Pour aborder les projets éducatifs dans cette perspective, il convient tout d'abord de relever que les professionnels travaillant au sein d'institutions d'hébergement sans activité scolaire et accueillant des adolescents encore mineurs, ou parfois tout près d'atteindre leur majorité⁶, considèrent le temps du placement – que celui-ci soit fondé sur des motifs pénaux, civils ou publics (décision volontaire des parents) – comme une « parenthèse structurante ». Par leur action socio-éducative, ils soutiennent et inspirent au quotidien les projets de vie de ces jeunes, sans chercher à rompre les liens conflictuels ou distendus que ceux-là entretiennent souvent avec leur milieu familial respectif. Le travail social en foyers vise ainsi à aider les adolescents placés à gagner progressivement en autonomie, gage d'une insertion citoyenne *a minima* dans le monde des adultes et leitmotiv des professionnels.

Durant cette période de placement, les prises en charge éducatives concernent avant tout des problématiques individuelles ; elles doivent permettre à chaque adolescent d'habiter temporairement un lieu de vie où leurs parcours et projets personnels respectifs peuvent se développer, toujours avec les notions de « soft skills » en point de mire⁷. Ces prises en charge apparaissent dès lors comme un maillage de relations interpersonnelles qui relèvent de

⁶ Dans les faits, il arrive que certains adolescents aient déjà atteint leur majorité ; une extension du placement est en effet possible en de rares circonstances, ou alors juste en attendant que le résident sortant trouve un nouveau lieu de vie.

⁷ Lors d'un entretien de recherche, la directrice d'un foyer estimait important de bien définir les attentes relatives aux objectifs de placement qui sont discutés avec le représentant familial et le référent éducateur à l'entrée du résident pour éviter d'avoir à inscrire « trouver l'homme ou la femme de sa vie ».

registres distincts et variés : familial (entretiens avec un ou les parents) ; administratif (avec les assistants sociaux), juridique (avec les juges et les autorités de placement) ; institutionnel (avec les équipes éducatives ou les directions d'autres structures d'accueil ou de placement qu'un adolescent a pu fréquenter auparavant ou parallèlement) ; professionnel (avec les employeurs ou les divers intermédiaires du monde du travail, voire scolaire). C'est l'éducateur de référence – celui qui est assigné nominativement à un jeune dès que ce dernier est placé dans une institution – qui organise et coordonne, au sein même du travail d'équipe, le dispositif relationnel spécifique à chaque résident.

S'ils restent centrés sur les individus, ces suivis éducatifs en foyers comportent néanmoins une importante dimension communautaire. Faire cohabiter une dizaine d'adolescents oblige les acteurs en présence à construire et à gérer les modalités d'un vivre ensemble institutionnalisé. Des règles et des normes spécifiques à chaque établissement sous-tendent ainsi les chroniques des institutions ; elles organisent le vécu des uns et des autres autour des levers et des couchers ; des repas ; du temps libre et des loisirs ; des réunions à caractère éducatif ou non. Ces chroniques s'imprègnent en outre de divers événements personnels ou calendaires qui obligent tant les professionnels que les adolescents à adopter des comportements de groupe et à négocier des intérêts pluriels : fêtes d'anniversaires ; entrées et sorties d'un résident ; pratiques alimentaires ; fêtes religieuses, civiles ou publiques. Ces événements, plus ou moins ritualisés, apparaissent comme autant d'occasions d'apprendre, de rappeler ou d'interpréter les formes de participation et d'engagement à la vie collective.

Ces multiples aspects du vivre ensemble institutionnalisé sont étudiés dans une recherche ethnographique en cours, menée à Genève dans deux foyers pour huit adolescents chacun – l'un étant réservé aux garçons, l'autre aux filles – ainsi que dans un appartement mixte pouvant en accueillir cinq autres. Les objectifs de cette recherche consistent à documenter ces dimensions communautaires et collectives ; à mettre au jour l'ensemble des pratiques rituelles expérimentées dans ces foyers ; à montrer les processus identitaires qui s'y négocient. Parallèlement, il s'agit de déterminer la façon dont les adolescents sont sensibilisés à la question de la citoyenneté selon la perspective que nous avons succinctement explicitée. C'est par ailleurs ce dernier élément qui distingue notre travail ethnographique d'autres recherches centrées sur les rites en institution⁸.

⁸ De nombreux travaux, souvent stimulants, montrent assez finement les jeux d'interactions qui prennent place dans différents types d'institutions, qu'elles soient médico-sociales (Anchisi 2007, Amourous 1995, Goffman 1968) ou socio-éducatives (Wulf 2005, Fustier 1993). Dans ces recherches, le concept de citoyenneté n'est toutefois pas rattaché aux différentes problématiques abordées.

Afin de fournir quelques illustrations représentatives de nos réflexions actuelles en la matière, nous allons nous focaliser, dans la suite de ce texte, sur quelques aspects singuliers de notre travail de terrain : les sorties collectives d'adolescents, accompagnées ou encadrées par un ou plusieurs éducateurs. Aller au théâtre ou à un concert, participer à des tournois sportifs et à des camps, prendre part à des manifestations sociales sont, en effet, autant d'activités qui représentent des opportunités d'apprentissage et de mise en pratique – hors foyer – des diverses formes de participation citoyenne. A partir d'une sélection d'observations effectuées sur les interactions entre les membres de l'équipe éducative et les adolescents, il s'agit de voir comment les normes, règles, contraintes sociales et autres civilités qui conditionnent le vivre ensemble institutionnalisé s'apprennent, s'interprètent, se négocient (ou non) durant ces sorties temporaires encadrées dans les espaces publics ou semi-publics.

3. Dimensions citoyennes des sorties collectives

Contrairement à ce que nous pourrions imaginer, délimiter la particularité des activités 'hors' foyer ne va pas de soi. Nous pouvons tout d'abord souligner un usage terminologique qui oblige à nous montrer précautionneux : lors de l'une de nos premières visites d'un foyer, la directrice a opéré une distinction au sein de son institution entre les lieux « publics », « privés » et « intimes ». Les premiers correspondent aux espaces communs ; les seconds aux endroits réservés à chaque adolescent, endroits auxquels les éducateurs peuvent néanmoins accéder ; et les derniers, aux espaces considérés plus strictement comme personnels, le tiroir de la commode d'une chambre par exemple.

L'usage particulier du terme « public » se révèle intéressant ici dans la mesure où investir les endroits que cette notion recouvre n'est possible que si cela résulte d'une négociation entre éducateurs et adolescents : un nouvel objet ne peut ainsi y prendre place que s'il émane d'une volonté ou d'un travail collectif. Cet usage linguistique sous-tend donc l'idée qu'il existe un *garant de citoyenneté* fondé sur un principe d'intérêt général ; celui-ci serait en l'occurrence incarné par le foyer en question. Les manières – explicites ou implicites – de qualifier ce garant changent en fonction de ces différents lieux.

Il importe de faire ensuite remarquer que l'une des difficultés rencontrées par les équipes éducatives – et qui touche en partie le versant communautaire de leur travail – tient dans la gestion des imprévus : demandes peu coutumières ; budget dépassé ; horaire pas respecté ; produit alimentaire manquant ; disparition d'objets collectifs ou personnels ; crises ; etc. Ces imprévus d'origine très diverse obligent les acteurs à redéfinir les règles en vigueur ; elles conduisent à de constantes négociations entre éducateurs, entre adolescents, entre éducateurs

et adolescents selon les situations. Un membre d'une équipe éducative résume cet aspect avec cette formule : « quand on ne sait pas dans quel cadre on est, c'est le stress pour tous. »

Dans notre approche, cette notion de 'cadre' devient tout à fait centrale car elle permet de rapporter les sorties collectives relatives au vivre ensemble institutionnalisé à une question d'échelle, pour reprendre une expression de Neveu (2007b). C'est le rapport entre la grandeur du cadre – et corollairement les manières de le percevoir et de l'énoncer – et les projets éducatifs soutenus par une institution qui est au cœur de notre problématique. Nous pensons en effet que les variations de ce rapport modulent les possibilités d'acquérir une série de « soft skills » susceptibles de conduire à plus d'autonomie⁹. Lors des sorties collectives, le cadre – ce garant de citoyenneté – devient beaucoup plus abstrait et universel qu'il ne se donne à penser à l'intérieur des foyers, comme l'énonce clairement un autre éducateur : « à l'extérieur, je me sens plus 'sujet soumis à la loi' qu'au foyer ».

Quel que soit le cadre, les enjeux éducatifs restent cependant les mêmes. Ils sont caractérisés par le principe suivant : les adolescents peuvent s'entraîner à une vie d'adulte à travers le vivre ensemble institutionnalisé. Comme l'affirme à ce propos encore un autre éducateur, « le foyer, c'est s'essayer »¹⁰. A notre sens, ce principe de tâtonnement par essais et erreurs reflète la constante attention que les professionnels portent aux variations d'échelles évoquées plus haut. Cette attention se retrouve d'ailleurs dans les conceptions que les professionnels véhiculent à propos de l'autonomie des adolescents. Une directrice de foyer le dit en ces termes : « l'autonomie, ils [les jeunes] l'exercent dans un microcosme ; le voisin, ce n'est pas le concierge, c'est un autre jeune. Alors bon, ils font l'apprentissage à leur niveau et avec nous ; mais c'est différent quand on est dans un immeuble. Moi, je rêverai que l'on soit un foyer dans un immeuble, en ville ; je trouverais cela très riche au niveau de la relation à la ville. »

De notre point de vue, les sorties collectives sensibilisent justement les acteurs à ces variations d'échelle ; elles permettent d'élargir ou d'assouplir momentanément la « parenthèse structurante » du foyer, de la rendre plus perméable, voire plus imprévisible, tel que semble le souhaiter la directrice citée dans l'extrait précédent. Les propos d'un éducateur, qui commente une interaction survenue lors d'un camp à Paris, viennent confirmer cet aspect : « c'est très

⁹ N'oublions pas qu'il est ici question de foyers ouverts. Les adolescents ont, par conséquent, bien d'autres occasions d'être sensibilisés – bien qu'à des degrés fort différents – à la problématique de l'autonomie et de la citoyenneté : au travail, en famille, lors de sorties non encadrées avec leurs pairs.

¹⁰ Durant ce colloque, Laurence Ossipow et Gaëlle Aeby présentent pour leur part une réflexion sur la notion d'autonomie qui est logée au cœur des dispositifs institutionnels de ces mêmes foyers, dans une communication intitulée « S'essayer. Transitions vers la vie adulte et définitions de l'autonomie en foyers d'éducation ».

intéressant de voir que certains jeunes s'essaient. Ils disent à un vendeur de t-shirts : '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 ne te fais pas de rabais et tu ne me parles pas comme ça' ».

Un parallèle peut être établi ici avec les réflexions menées par Marc Breviglieri et Joan Stavou-Debaugé (2006) sur les mesures d'accompagnement proposées par les travailleurs sociaux en vue de réinsérer les personnes dans le marché du travail. Ces auteurs estiment que de tels accompagnements s'effectuent « hors de tout cadre conventionnel » – à savoir hors du 'véritable' marché de l'emploi – et sur la base d'une relation de proximité personnalisée. Or les personnes bénéficiant de telles mesures peuvent être confrontées à d'importantes difficultés « lorsqu'il s'agit de se hisser et de tenir le niveau exigé par les conventions », c'est-à-dire en revenant dans la 'vraie' vie.

Dans cette même perspective, nous pouvons penser que, durant les sorties collectives encadrées par les foyers, l'« exigence capacitaire d'engagement à un agir ensemble » se modifie et se complexifie : l'élargissement du garant de citoyenneté – la loi, l'espace public, une tierce personne inconnue – confère à ces sorties une part d'ambiguïté et d'indécision, car il n'est jamais facile de savoir si celles-ci relèvent ou non de l'« entraînement », du 'drill' comme le soulignent bien Ossipow et Aeby (2009). Cette ambiguïté et cette indécision sont l'objet de discussions et de négociations constantes entre éducateurs et adolescents.

4. Espaces et temporalités probatoires

Il n'est dès lors pas étonnant d'entendre les éducateurs dire que ces sorties collectives sont généralement « risquées ». Si la dimension expérimentale y est certes toujours présente, le cadrage est en effet plus délicat. Ce cadrage est d'autant plus difficile que les jeunes considèrent ces sorties – qui sont parfois obligatoires – non seulement comme une façon d'échapper à un probable ennui qui serait vécu dans le foyer, mais aussi comme l'occasion de découvrir de nouvelles activités. En ce sens, ces sorties s'apparentent à un type particulier d'espace probatoire encadré, dans une temporalité bien déterminée. Comme l'avance encore Breviglieri, il y a, avec l'adolescence, une multiplication inédite et progressives d'épreuves : « vivre l'expérience du domaine public, c'est éprouver les conditions pragmatiques d'un certain ordonnancement des choses du monde et d'une certaine scène d'apparition » (2007 : 99).

Dans les foyers que nous avons étudiés, différents types de sorties peuvent être répertoriés. Il y a tout d'abord les sorties en soirée, durant la semaine : match de hockey sur glace, cinéma, concert, théâtre, spectacle de conte, 'laser game', bowling, salle de sport, tournoi de football.

Dans le foyer de garçons, ces sorties sont fortement encouragées parce qu'elles favoriseraient l'esprit de groupe ; elles interviennent souvent après les réunions hebdomadaires qui regroupent les jeunes et les éducateurs. Dans le foyer des filles par contre, l'équipe éducative affirme ne pas vouloir développer ces activités extérieures encadrées ; elle préfère soutenir les projets extérieurs individuels. Durant les treize mois de recherche sur le terrain, il est intéressant de relever pourtant que le foyer des filles a, au final, développé plus d'activités extérieures que celui des garçons.

Il y a ensuite les camps et excursions (camp de ski en hiver de cinq jours ; voyage en Espagne de quatre jours ; visite culturelle d'une journée). Pour cette deuxième catégorie de sorties, l'adéquation entre l'activité et les éventuelles représentations publiques de la vie en foyer est importante : tout en respectant les limites budgétaires de la rubrique des sorties, bon nombre d'éducateurs disent ainsi faire attention de ne pas exagérer. Ils évitent de proposer des activités trop luxueuses, comme partir faire du ski en automne. De plus, ils ont le souci de faire plus ou moins correspondre les activités avec ce que pourraient offrir les familles. Réaliser certaines activités perçues comme trop luxueuses leur fait par ailleurs craindre une perte de crédibilité de leurs bailleurs de fonds¹¹. Enfin, nous pouvons noter quelques restrictions plus circonstanciées à la mise sur pied de certaines sorties : la présence d'un résident illégal a fait mettre de côté l'idée de partir en camp à l'étranger.

Pour illustrer certaines de nos réflexions, arrêtons-nous quelques instants sur un choix d'observations tirées d'un camp de ski de cinq jours. Les éducateurs, qui organisent l'ensemble de ce séjour et qui portent la responsabilité de l'intendance, achètent le premier jour tous les abonnements pour les douze participants au camp (huit adolescents, deux éducateurs, une stagiaire et une ethnologue). La somme dépensée, soit près de 3000 CHF, ne laisse pas d'étonner les adolescents qui n'arrêtent plus d'en parler. Face à leur réaction, les éducateurs les encouragent à bien profiter d'un tel séjour, soulignant du même coup le caractère exceptionnel du camp, ce que les adolescents reconnaissent volontiers. Ces discussions autour de la somme dépensée marquent en quelque sorte l'importance de l'engagement du foyer pour toute la durée du camp dans un territoire qui lui est complètement extérieur.

Au niveau de la dynamique de groupe, les adolescents développent de nombreux échanges, souvent plus conviviaux qu'à l'ordinaire. Sur les pistes, ils ont ainsi l'occasion d'exprimer leur solidarité à l'égard de leurs collègues, en particulier lorsque l'un des participants s'est fait

¹¹ Le financement des foyers provient essentiellement de fonds publics (99.5%). Des dons privés sont ponctuellement effectués ; le cas échéant, ils doivent porter sur des projets ou des objets spécifiques ; il serait en ce sens malvenu d'utiliser cet argent privé pour acheter une armoire manquante pour l'équipe éducative.

chambrier par d'autres jeunes à cause de sa tenue. Cette solidarité comporte néanmoins ses limites puisque des vols de cigarettes se font entre adolescents, ce qui génère des frictions au sein du groupe. Une tension constante existe par conséquent entre l'intérêt du groupe et l'intérêt personnel ; cette tension – qui se traduit par un sentiment de méfiance et s'exprime différemment en fonction des circonstances – est ici médiatisée par les éducateurs. Pour y parvenir, ces derniers doivent constamment osciller entre différents registres pour, à la fois, se porter garants de la continuité du vivre ensemble institutionnalisé entre le foyer et l'extérieur de celui-ci et laisser les adolescents gérer leurs relations ; éducateurs et adolescents peuvent être constamment amenés à basculer du cadre 'foyer' à celui de la 'vie de tous les jours', et inversement.

L'anecdote suivante éclaire ce dernier aspect : une éducatrice, qui ne trouvait pas de tranches de dinde en magasin pour préparer les sandwiches, en prenait discrètement quelques-unes au buffet du petit-déjeuner de l'hôtel pour satisfaire les habitudes alimentaires d'un adolescent. Cet acte reflète à petite échelle ce que Breviglieri et Stavo-Debaugue mettent en évidence dans un contexte partiellement similaire : « pratiquement, le travailleur social se trouve dans la difficulté, parfois extrême, de concilier une prétention à l'autonomie de la part de l'utilisateur et la reconnaissance de sa vulnérabilité [...] Nous verrons que pour concilier ces aspirations professionnelles éloignées, l'intervenant social doit bien souvent se dégager partiellement des attentes conventionnelles et des principes de justice pertinents au plan des institutions sociales, passer en quelque sorte sous les conventions » (2006).

Lors des sorties de foyer, cette conciliation est rendue d'autant plus délicate que l'action éducative s'inscrit dans un rapport au collectif moins maîtrisable. Toujours lors du camp de ski, le patron du lieu d'hébergement a par exemple proposé aux adolescents une boisson gratuite au pub dont il est également le propriétaire. Cette offre 'imprévue' – rapportée par les adolescents aux éducateurs – doit tout d'abord être négociée entre eux, car l'une des règles du camp est claire : la consommation d'alcool est interdite. Les éducateurs, embarrassés de refuser tout de go l'aimable proposition du patron, doivent ensuite vérifier auprès de ce dernier que l'information est bel et bien correcte. La décision est alors prise d'y aller tous ensemble, avant de découvrir que seule la deuxième boisson est offerte ! Cette nouvelle donnée, fournie une fois que tous les participants au camp sont installés dans le bar, oblige les éducateurs à négocier une nouvelle fois les règles avec le patron en faveur des adolescents, afin de payer une tournée un soir et de revenir le lendemain pour consommer gratuitement leur deuxième boisson, ce qui a été accepté. Dans ce contexte, la règle éducative – interdiction de consommer de l'alcool – est assouplie : les éducateurs autorisent une bière de 0.3dl. Ils justifient par ailleurs cet assouplissement par le fait qu'ils cherchent à favoriser une

« consommation raisonnable » chez les membres de ce groupe d'adolescents assez âgés, soit tout proche de la majorité.

Parallèlement à ce type de négociations, les éducateurs entretiennent des soupçons quant au fait que les adolescents mènent des activités interdites – selon les règles institutionnelles – en dehors des moments encadrés. Les jeunes peuvent en effet sortir et fumer des joints, mettre du whiskey dans des bouteilles de coca ; ils se mettent en quelque sorte ‘hors de la juridiction du foyer’ pour vivre de ‘simples’ relations entre pairs. Un matin, après avoir observé une flaque de vomi sur le parking de l’hôtel, une éducatrice ne manque d’ailleurs pas de soupçonner les adolescents sur le mode de la plaisanterie, ce qui atteste de l’ambiguïté du cadre de référence à laquelle sont confrontés les éducateurs pour interpréter ce type d’événement.

5. Dynamiques rituelles des projets éducatifs encadrés

Comme l’avancent Neveu (2007, 2005) ou Leca (1991), la citoyenneté est ce qui permet de s’abstraire ou de se libérer des différents groupes sociaux. En ce sens, la notion d’autonomie est peut-être celle qui reste la mieux adaptée pour guider l’action – et en particulier les projets éducatifs – vers cette abstraction. Ces derniers prennent d’ailleurs corps autour de cette notion d’autonomie ; ils s’inscrivent en cela dans une ligne politique privilégiant justement l’apprentissage de ces « soft skills » que nous avons évoquées en introduction. Dans les foyers pour adolescents, ces projets éducatifs restent intimement liés à diverses formes de vivre ensemble institutionnalisés où les cadres référentiels de l’autonomie et – corollairement – de la citoyenneté varient en fonction des contextes. Les sorties collectives hors foyer en sont un bon exemple ; elles ouvrent à de nouveaux espaces et à de nouvelles temporalités probatoires, qui font varier les situations de négociation entre éducateurs et adolescents.

Or, pour se repérer et se mouvoir dans ces différents cadres, qui restent parfois ambivalents ou se juxtaposent, il faut déjà parvenir à identifier, affirmer et interpréter les éléments qui les constituent et les distinguent. C’est dans cette perspective que la notion de rituel devient intéressante pour notre conclusion, car c’est à travers elle qu’il devient possible de saisir la façon dont ces changements de cadre s’opèrent et tirent leur performativité. Neveu (2005) l’a par ailleurs bien souligné, en citant les travaux de Marc Abélès : « dans son analyse très stimulante du ‘lieu politique’ dans la société Ochohlo, M. Abélès montre clairement que la détermination de celui-ci s’effectue par une série de rituels précis. Sans ces rituels, même la place de l’assemblée redevient un lieu ordinaire ; inversement, des discussions portant sur les affaires de la collectivité, mais se déroulant hors du lieu et des moments symboliquement marqués de l’assemblée, n’ont pas de valeur politique. »

Ce point de vue rejoint les approches développées par Don Handelman (2003) sur les dynamiques rituelles ; celui-ci montre en effet très bien comment cadre et contenu d'un rituel s'interpénètrent et se façonnent mutuellement, dans le jeu et la négociation. C'est également ce qu'affirme Albert Piette : « Ainsi, il importe de comprendre le jeu mais aussi le rituel non pas comme un comportement ou une séquence d'activités, mais comme catégorie d'organisation contextuelle capable d'encadrer de manière spécifique des comportements pouvant avoir lieu en dehors du cadre ludique ou rituel » (1992 : 174). Le rituel est ici conçu comme une « superposition d'univers », expression que Piette emprunte à Barel, tel que cela se produit avec le vivre ensemble institutionnalisé en et hors foyers : en effet, il s'y observe un jeu constant de distinction ou de non distinction entre le 'faire comme si' (« on s'essaie ») et la 'vraie vie'. Ces deux cadres référentiels ne sont jamais, a priori, définis avec précision ; ils le sont constamment en situation, ce qui permet d'interpréter adéquatement les comportements des uns et des autres.

Comme le disent Ossipow et Aeby (2009), « 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 [se laver, laver son linge, cuisiner par exemples]. La mission éducative semble surtout vouloir en faire une règle auto-imposée, des savoirs incorporés, une routine, un automatisme. » Partant de cette idée, nous pouvons finalement penser que ces automatismes s'acquièrent en fonction de dispositifs rituels dont les cadres changent, évoluent en fonction d'espaces et de temporalités probatoires où viennent s'inscrire les divers projets éducatifs. Ces derniers ont toujours une visée citoyenne puisque les apprentissages des compétences propres au vivre ensemble reposent sur une conception d'autonomie et non pas sur des logiques d'appartenances identitaires ou culturelles.

Bibliographie

Amouross, Charles, 1995, *Des sociétés natives. Ordre, échanges et rites humains dans la vie institutionnelle*, Paris : Méridiens Kincksieck.

Anchisi, Annick, 2007, *La personne âgée, sa famille et l'institution. Le placement définitif d'un parent âgé dépendant comme passage de la maison à l'établissement de soins*, Thèse de doctorat en sociologie, Grenoble : Université Pierre Mendès France, manuscrit.

Bénéï, Véronique (ed.), 2005, *Manufacturing citizenship : education and nationalism in Europe, South Asia and China*, London : Routledge.

Breviglieri, Marc, Stavo-Debauge, Joan, 2006, « Sous les conventions. Accompagnement social à l'insertion : entre sollicitude et sollicitation », in Eymard-Duvernay, F. (dir.), *L'économie des conventions : méthodes et résultats*, Paris : La Découverte.

Breviglieri, Marc, 2007, « L'arc expérientiel de l'adolescence : esquive, combine, embrouille, carapace et étincelle », *Education et Sociétés*, no 19/1, pp. 99-113.

Fustier, Paul, 1993, *Les corridors du quotidien. La relation d'accompagnement dans les établissements spécialisés pour enfants*, Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Goffman, Erving, 1968, *Asiles. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris : Minuit.

Handelman, Don, 2004, « Re-Framing Ritual », in Kreinath, Jens, Hartung Constance, Deschner Annette (eds.), *The Dynamics of Changing Rituals. The Transformation of Religious Rituals within Their Social and Cultural Context*, New York: Peter Lang, pp. 9-20.

Leca, Jean, 1991, « Individualisme et citoyenneté », in Pierre Birnbaum, Jean Leca (dir.), *Sur l'individualisme*, Paris : Presses de la fondation nationale des sciences politiques, pp. 159-209.

Lurin, Jacqueline, Pecorini, Muriel, Wassmer, Pierre-Alain, 2008, *Accueil et placements d'enfants et d'adolescents. Evaluation du dispositif de l'éducation spécialisée à Genève*, Genève : Département de l'Instruction publique, Service de la recherche en éducation, 180 p.

Neveu, Catherine (dir.), 2007a, *Cultures et pratiques participatives : perspectives comparatives*, Paris : L'Harmattan.

Neveu, Catherine, 2007b, « Questions d'échelles et de citoyenneté(s) », Communication présentée lors du colloque Faire Territoire, Paris, septembre 2007.

Neveu, Catherine (dir.), 2005, *Espace public et engagement politique : enjeux et logiques de la citoyenneté locale*, Paris : L'Harmattan.

Ossipow, Laurence, Aeby, Gaëlle, 2009, « S'essayer. Transitions vers la vie adulte et définitions de l'autonomie en foyers d'éducation », communication présentée aux 4^{èmes} rencontres « Jeunes et Sociétés, en Europe et autour de la Méditerranée », Bologne, mars 2009

Piette, Albert, 1992, « Les rituels : du principe d'ordre à la logique paradoxale. Points de repères théoriques », *Cahiers internationaux de sociologie*, Vol. XCII, pp. 163-179.

Rapport du Conseil fédéral, 2008, *Pour une politique suisse de l'enfance et de la jeunesse*, Berne : Office fédéral des assurances sociales, 48 p.

Wulf, Christoph, 2005, « Introduction. Rituels. Performativité et dynamique des pratiques sociales », in *Hermès*, No 43, pp. 9-20.