

Travail de Bachelor pour l'obtention du diplôme Bachelor of Arts HES-SO en Travail social

Haute École de Travail Social – HES-SO//Valais - Wallis

Devenir majeur-e dans une institution pour mineurs : et après ?

**Recherche sur l'accompagnement éducatif mis en place pour des jeunes adultes
dans un contexte de fin de placement**

Réalisé par : Anzévui Johann

Promotion : BAC 15 PT - ES

Sous la direction de : Baumgartner Marie Cécile

Les Haudères, octobre 2018

Résumé de la recherche

Le présent travail de recherche a été réalisé dans le cadre de l'obtention du diplôme Bachelor of Arts en Travail Social, dans l'orientation « éducation sociale ». Le but premier de cette recherche est d'explorer de quelle manière les équipes éducatives accompagnent des jeunes majeur-e-s (ou prochainement majeur-e-s) institutionnalisés-e-s vers une certaine autonomie, au sein du contexte actuel de prolongement de la jeunesse.

Tout d'abord, le travail se construit sur une base théorique. Celle-ci vise à définir des dimensions relatives au prolongement de la jeunesse, au placement ou encore, à l'autonomie. Tour-à-tour, le-la lecteur-riche pourra envisager la notion de jeune adulte, les contextes historique et légal du placement ou encore, la dimension relationnelle de l'autonomie.

Dans un deuxième temps, les propos d'éducateurs sociaux recueillis par le biais d'une enquête qualitative seront analysés. L'objectif est de comprendre comment les dimensions mentionnées en amont interagissent avec le travail d'accompagnement éducatif que les éducateurs sociaux fournissent. A travers cette partie analytique, les opinions des interrogés seront mises en lien entre elles ainsi qu'avec les concepts théoriques développés au début du document.

Enfin, une partie conclusive permettra de revenir sur les hypothèses qui ont dirigé la recherche, les limites de celle-ci et les constats issus du travail d'analyse.

Mots-clefs : Éducation sociale – Jeune adulte – Transition – Devenir adulte – Institution – Fin du placement – Autonomie – Capital social – Pratique professionnelle

Remerciements

Je tiens à brièvement remercier toutes les personnes qui ont participé, de près ou de loin, à l'élaboration de ce travail de Bachelor.

Tout d'abord, je remercie ma directrice de Travail de Bachelor, Marie Cécile Baumgartner, qui m'a suivi durant toute ma formation. Je la remercie pour son enthousiasme, son investissement, ses encouragements et sa confiance durant la réalisation de ce travail.

Je remercie les institutions qui ont répondu favorablement à mes prises de contact ainsi que les éducateurs qui ont participé à mon enquête sur le terrain. Merci à eux de m'avoir généreusement offert de leur temps afin de partager leurs regards authentiques sur le sujet de ce travail de recherche.

De manière générale, je remercie toutes les personnes qui, en démontrant de l'intérêt envers le sujet choisi pour ce travail, m'ont motivé à aller au bout de ce projet.

Enfin, un remerciement particulier à Maude pour ses conseils et sa patience, à Estelle pour son aide lors de la relecture et la mise en page du document ainsi qu'à mes autres proches qui m'ont soutenu dans le cadre de cette formation.

Avant-propos

Les opinions émises dans le cadre de ce travail n'engagent que leur auteur.

Pour faciliter la lecture de ce document, le masculin générique a été utilisé pour désigner des femmes comme des hommes. Ce choix ne reflète aucune discrimination de genre.

Je certifie avoir personnellement écrit ce Travail de Bachelor et ne pas avoir eu recours à d'autres sources que celles référencées.

Tous les emprunts à d'autres auteur-e-s, que ce soit par citation ou paraphrase, sont clairement indiqués.

Le présent travail n'a pas été utilisé dans une forme identique ou similaire dans le cadre de travaux à rendre durant les études.

J'assure avoir respecté les principes éthiques tels qu'énoncés dans le Code éthique de la recherche.

Johann Anzévui

Table des matières

1.	Introduction	6
1.1.	Choix de la thématique	6
1.2.	Motivations personnelles et professionnelles.....	6
1.3.	Lien avec le travail social.....	7
1.4.	Questionnements et objectifs visés.....	9
2.	Cadre théorique.....	10
2.1.	Devenir adulte.....	11
2.1.1.	Avant l'adulte : l'adolescent.....	11
2.1.2.	Définir l'adulte.....	12
2.1.3.	Le contexte actuel	14
2.1.4.	Le jeune adulte.....	16
2.1.5.	Le jeune adulte dans le cadre du placement	18
2.2.	Le placement	19
2.2.1.	Définition générale	19
2.2.2.	Le contexte historique	20
2.2.3.	Le cadre légal	21
2.2.4.	La fin du placement	23
2.3.	L'autonomie	24
2.3.1.	Définition générale	24
2.3.2.	Lien avec le placement.....	26
2.3.3.	L'autonomie dans le suivi éducatif.....	27
2.3.4.	La dimension relationnelle de l'autonomie	28
3.	Question de recherche et hypothèses	29
4.	Cadre méthodologique.....	31
4.1.	Terrain de recherche	31
4.2.	Échantillon	31
4.3.	Collecte des données.....	32
4.4.	Cadre éthique de la recherche.....	33
5.	Analyse des entretiens.....	34
5.1.	Principes d'analyse.....	34
5.2.	Hypothèse en lien avec le statut de jeune adulte.....	34
5.2.1.	Le statut de jeune adulte dans la pratique.....	34

5.2.2.	Une vision homogène de l'adulte	35
5.2.3.	Le jeune adulte : un concept peu exploité	36
5.2.4.	Tributaires du contexte politique.....	38
5.2.5.	Des inégalités issues du parcours des jeunes	40
5.3.	Hypothèse en lien avec le cadre légal	42
5.3.1.	Le cadre légal dans le suivi éducatif	43
5.3.2.	Le cadre du placement pénal : une ressource	43
5.3.3.	Des limites qui favorisent la transparence	44
5.3.4.	Des contraintes légales et financières	45
5.3.5.	Un cadre pas forcément adapté aux objectifs.....	46
5.4.	Hypothèse en lien avec l'autonomie	49
5.4.1.	L'autonomie dans le suivi éducatif.....	49
5.4.2.	Des visions de l'autonomie convergentes.....	49
5.4.3.	L'autonomie fonctionnelle comme objectif	51
5.4.4.	Une autonomie plus nuancée.....	53
5.4.5.	Des professionnels comme ressources	54
5.4.6.	Des limites dans la favorisation des activités.....	57
5.5.	Réflexions et éventuelles améliorations	59
6.	Retour sur les hypothèses	61
6.1.	Première hypothèse.....	61
6.2.	Deuxième hypothèse.....	61
6.3.	Troisième hypothèse	62
7.	Conclusion.....	62
7.1.	Bilan de la recherche.....	62
7.2.	Bilan personnel	64
8.	Bibliographie.....	66
9.	Cyberographie	68
10.	Table des illustrations	69
11.	Annexes.....	71

1. Introduction

1.1. Choix de la thématique

Dans le cadre de ce travail, j'ai l'intention de m'intéresser à l'accompagnement des adolescents issus d'institutions pour mineurs sans handicap qui s'apprêtent à devenir ou sont déjà majeurs. En effet, ces jeunes se situent dans un contexte d'aide contrainte durant l'adolescence et semblent devoir trouver une autonomie plus ou moins brutalement dès qu'ils atteignent la majorité civile. Ces jeunes qui n'ont plus leur place au sein d'institutions pour mineurs vont souvent réintégrer le foyer familial, cohabiter avec des pairs de leur âge (dans une colocation, par exemple) ou vont tout « simplement » intégrer un logement indépendant pour la première fois.

Dans cette transition ainsi que dans la préparation de celle-ci, il apparaît évident que le jeune adulte et son entourage peuvent encore voir l'intérêt d'un accompagnement éducatif. C'est pourquoi des concepts institutionnels sont développés dans ce sens (prise en charge spécifique permettant de développer progressivement une autonomie avant le départ, prolongation d'un suivi hors institution). Ces concepts s'articulent autour des objectifs individualisés co-construits entre les jeunes concernés et les équipes éducatives.

Les institutions étant obligées de se conformer à un certain cadre légal, la sortie de l'institution est fixée à 18 ans dans la majeure partie des cas. Contrairement à leurs pairs qui vivent hors institution, la société demande à ces jeunes de devenir des adultes dès leur majorité officielle. Dans notre société contemporaine, j'émet l'hypothèse qu'il est encore plus difficile de se construire en tant qu'adulte : la définition du terme semblant s'être relativement complexifiée. De plus, même si le cadre légal ne semble pas être amené à changer, je pense important de garder une posture réflexive sur celui-ci car l'accompagnement éducatif en est tributaire.

1.2. Motivations personnelles et professionnelles

Lors de mes différentes expériences professionnelles, j'ai été amené à travailler avec des populations d'âges différents. Cependant, mon activité s'est principalement focalisée sur l'accompagnement d'adultes. Je n'ai jamais évolué dans des structures d'accueil pour enfants ou adolescents ; j'ai pourtant toujours gardé un fort intérêt et une sensibilité pour le domaine. Mon expérience dans un service de curatelle m'a cependant permis d'interagir avec de jeunes adultes dont les parcours comportaient souvent des placements en institutions pour mineurs. Ces personnes mentionnaient parfois la confusion de cette transition vers une vie d'adulte plus solitaire. La sensation de liberté faisant rapidement place à de nombreux défis dont les solutions n'apparaissent pas clairement aux jeunes. Au contact de ces jeunes gens, j'ai commencé à découvrir de nombreux enjeux qui ont attisé ma curiosité et éveillé plusieurs questionnements lorsque je me projetais dans ma future pratique de travailleur social. C'est ainsi que j'ai commencé à m'intéresser aux infrastructures accueillant des jeunes et à leur regard sur cette transition.

A la base, l'intérêt était donc personnel car mon parcours de réorientation professionnelle m'a sensibilisé aux multiples définitions que le terme d'adulte revêt dans notre société. Puis, en me projetant dans ma future pratique de travailleur social, il est devenu professionnel. En effet, j'en suis venu à m'intéresser à l'accompagnement fourni par les éducateurs. Si le développement de l'autonomie s'impose comme un objectif fondamental dans le parcours d'un adolescent en foyer, il devient une réalité concrète dans le quotidien d'un jeune qui emménage dans son premier studio. Cette réflexion m'a amené vers les questionnements suivants : quels outils éducatifs utiliser dans un tel contexte de transition et à partir de quels objectifs ? Mais aussi, quelles sont les conséquences de la majorité civile du jeune dans le suivi de l'accompagnant ? Dans ce processus, mes objectifs seraient les suivants :

- Apporter un éclairage sur les enjeux liés aux parcours des jeunes quittant ou s'apprêtant à quitter les institutions.
- Susciter un dialogue sur ce sujet au sein des équipes éducatives par l'intermédiaire de mes entretiens. En effet, j'ai la sensation que le statut de jeune adulte et ses spécificités sont souvent éclipsés au profit de ceux de l'adolescence et de l'âge adulte.

Enfin, je désire envisager cette démarche de recherche comme une opportunité d'enrichir ma future identité professionnelle sur de nombreux aspects : que ce soit à travers les différents concepts définissant le cadre théorique de ma recherche ou durant les entretiens menés sur le terrain. J'ai la conviction que l'utilité des enseignements que je vais tirer de cette démarche dépasseront le cadre de celle-ci. En effet, les échanges avec les professionnels interrogés me permettront d'envisager les stratégies qu'ils utilisent au quotidien et les raisons qui les poussent à adopter celles-ci. A travers ma recherche, je pourrai ainsi prendre du recul sur leur pratique et le contexte dans lequel elle s'inscrit afin d'en comprendre les tenants et aboutissants. Cette capacité me semble fondamentale car, souvent, la remise en question des habitudes permet de poser un nouveau regard qui peut être bénéfique à une situation. C'est pourquoi j'imagine ces discussions comme enrichissantes pour mon futur de travailleur social.

1.3. Lien avec le travail social

Nous savons que le contexte social dans lequel un futur adulte évolue au quotidien est déterminant. Que ce soit au niveau des normes qui vont être transmises mais aussi, en ce qui concerne les expériences fondatrices de sa future autonomie. Ce processus a pourtant lieu dans un contexte de vie communautaire délimité par un cadre institutionnel bien précis. Le jeune institutionnalisé est constamment inscrit dans une dynamique de groupe dans laquelle il sera souvent sollicité à participer aux tâches essentielles au bon fonctionnement de sa communauté. Cet environnement va favoriser son autonomie sur certains des aspects concrets du quotidien (cuisine, nettoyage, gestion d'un budget, ...) mais est-ce suffisant pour

mener une vie d'adulte à la sortie de l'institution ? C'est pourquoi des projets individualisés sont rapidement mis en place par les équipes éducatives : il est important que le jeune puisse se projeter et être acteur de son placement puis de son futur hors de l'institution. En effet, une partie des objectifs de ces projets sont souvent situés hors du foyer : aboutissement d'une formation, obtention d'un emploi stable, recherche d'un nouveau logement, ...

Ces seuils (fin de formation, emploi, logement) sont généralement atteints plus tard par les jeunes qui n'ont pas vécu en institution. De plus, dans ce contexte de décalage d'entrée dans une réalité d'adulte, ceux-ci peuvent plus facilement disposer du soutien de leur réseau social (principalement familial, dans cet exemple). On peut envisager que ce contexte provoque des inégalités dans les parcours : que ce soit au niveau financier, professionnel et même social. Bien conscientes que l'entrée concrète dans le monde adulte s'effectue plus tard mais contraintes par un cadre légal, les institutions ont mis sur pied des outils pour accompagner les jeunes qu'ils suivent vers cette transition ainsi que des concepts de suivi hors institution avec pour mission une acquisition progressive de l'autonomie. Sans surprise, ce travail de maintien d'un équilibre entre le cadre institutionnel et les objectifs individuels des jeunes a fortement complexifié le travail des équipes éducatives (OSSIPOW, BERTHOD & AEBY, 2014, p. 14).

Au-delà de cette complexification du travail fourni par l'éducateur social, la profession en elle-même reste difficile à définir. Que ce soit à travers un regard expérimenté ou profane, les spécificités de cette profession qui s'adapte aux diverses problématiques de différentes populations compliquent l'idée d'une définition universelle. Dans ce sens, Chénet (2003) envisage même le terme « d'éducateur » comme « imprécis » car il n'est pas représentatif des spécificités des divers champs d'intervention de celui-ci (handicap, réinsertion, milieu ouvert, enfance, adolescence, adultes, ...) (p. 59).

Quand Wacquez (2013), éducateur depuis plus de 20 ans, tente de définir brièvement son métier, il mentionne ces aspects : les éducateurs exercent dans le secteur du "non-marchand" (qui regroupe la santé, l'aide sociale, l'enseignement et le socioculturel), ils dépendent d'un mandat que la société leur a confié (plus ou moins explicitement) et enfin, travaillent à travers une approche singulière de l'individu qui évite la généralisation (p. 21). Si cette définition nous fournit des bases moins abstraites, il reste encore difficile d'envisager les objectifs visés par l'activité d'un éducateur social au jour le jour.

Selon Philippart de Foy (2009) le propre de l'éducateur est d'accompagner une personne dans son devenir à travers son quotidien (p. 1). Ces propos rejoignent ceux de Wacquez (2013) lorsqu'il mentionne les missions de l'éducateur social :

« A partir d'actions au quotidien, il favorise le développement optimal de toutes les potentialités des personnes. Il reconnaît ces personnes comme sujets dans des rencontres singulières, il restaure la parole de chaque sujet et

leur identité. Il confronte la personne à la loi. Il l'accompagne à faire des choix en lui permettant de mieux se situer vis-à-vis d'elle-même et de son environnement. Il vise l'inscription sociale d'un sujet dont on recherche l'émancipation et l'autonomisation. Il dénonce les inégalités, soutient les échanges. Il tisse et renoue les relations sociales et les solidarités. Il permet que les personnes reconstruisent leur histoire et des projets collectifs. Sa mission le place au croisement d'un mandat que la société lui confie et d'une demande ou d'un besoin singulier. » (p. 23).

Cette description du quotidien à travers l'éducation sociale devrait trouver sa pertinence dans le cadre de cette recherche. En effet, on peut imaginer que beaucoup des spécificités de l'accompagnement éducatif seront sollicitées dans le suivi d'un jeune adulte vers son autonomie. Dans ce travail de longue haleine, le suivi de l'éducateur s'appuie sur les objectifs de la personne accompagnée qui, rassemblés, forment souvent un projet. Wacquez (2013) en parle ainsi :

« Toute personne, même la plus handicapée, a des besoins, des moments de bonheur, des désirs (dits et non-dits). Le travail de l'éducateur, c'est aussi d'aider la personne à exprimer et à réaliser son projet à travers des gestes, des paroles, une relation qui s'établit. Travail difficile, qui conduit le professionnel à osciller souvent entre une démarche volontariste : « il faut, tu dois, c'est bon pour toi... », une attitude attentiste : « c'est ton problème, débrouille-toi... » et un accompagnement qui permettra peut-être à la personne de découvrir sa propre voie. » (p. 42)

Ainsi, nous prenons pleinement conscience du travail d'équilibre mentionné au début de ce sous-chapitre. L'éducateur doit construire un accompagnement éducatif qui tient compte des objectifs de la personne ainsi que de l'institution. Si ces derniers sont finalement déterminés par les responsables desdites institutions, elles sont aussi tributaires du contexte sociétal et politique dans lequel elles s'inscrivent. Dans ce sens, Wacquez (2013) rappelle que « [...] le travail éducatif est intrinsèquement lié à l'importance que notre société accorde aux personnes et aux groupes de personnes qui sont en difficulté » (p. 30). Il me semble donc pertinent de s'interroger si spécificités du contexte de décalage des seuils d'entrée dans l'âge adulte sont perçus par les équipes évoluant au sein des institutions accompagnant de futurs adultes.

1.4. Questionnements et objectifs visés

A l'origine, ma réflexion gravitait uniquement autour de la désinstitutionalisation et du ressenti du jeune concerné. Cependant, en me projetant à la place d'un travailleur social, je me suis rapidement demandé quel accompagnement était favorisé dans ce genre de situations. Les objectifs des projets individuels étant discutés, quels sont ceux préconisés par les institutions et par conséquent, les éducateurs ? Correspondent-ils à ceux des jeunes ? Se focalisent-ils sur l'autonomie ? Si oui, de quelle manière ? Et, est-ce que les contraintes liées au

placement interfèrent dans ce processus ? Enfin, est-ce que le fait que l'entrée dans le monde adulte soit tardive à l'heure actuelle (souvent en raison de facteurs indépendants à la personne) est pris en compte dans l'accompagnement ? C'est sur la base de ces réflexions que j'ai pu orienter mes recherches et repérer les objectifs nécessaires à mon cadre théorique.

Le but principal de ce travail est d'analyser la nature de l'accompagnement des jeunes ayant atteint (ou l'atteignant prochainement) leur majorité au sein d'institutions accueillant des mineurs, dans le contexte actuel de prolongement de la jeunesse.

Sur un aspect plus académique, il sera nécessaire de développer des notions théoriques sur :

- Les enjeux de la transition vers l'âge adulte pour les jeunes évoluant dans le contexte actuel.
- Le placement, son impact et ses dimensions légales.
- L'autonomie et les dimensions qu'elle peut revêtir dans l'accompagnement ; notamment dans la perspective d'une fin de placement

En ce qui concerne le terrain, les objectifs convergent vers l'investigation de la pratique professionnelle des éducateurs sociaux interrogés. Plus précisément :

- Recueillir l'opinion des éducateurs sociaux sur le statut de jeune adulte, sur le prolongement de la jeunesse et les conséquences que ces concepts pourraient avoir sur leur pratique professionnelle ainsi que sur le parcours du jeune institutionnalisé.
- Investiguer le regard que les éducateurs sociaux portent sur le cadre légal et administratif ainsi que les enjeux qui entourent le placement des jeunes.
- Découvrir des pistes d'intervention (actuellement utilisées ou à créer) afin de favoriser l'autonomie chez ces jeunes majeurs.
- Connaître les objectifs préconisés par les institutions et les éducateurs dans les projets individuels de jeunes adultes qui s'apprêtent à quitter l'institution ou qui bénéficient d'un accompagnement hors-institution.

2. Cadre théorique

Le cadre développé dans ce chapitre va me permettre de souligner puis d'approfondir les concepts principaux sur lesquels ma recherche va s'appuyer. Dans un premier temps, il semble fondamental pour la pertinence de ce travail de

définir la personne qui bénéficie de l'accompagnement éducatif : le jeune adulte. Ce travail de définition du concept et des enjeux va nous permettre de différencier le jeune adulte de l'adolescent et de mentionner les raisons qui me poussent à utiliser ce concept à travers cette démarche de recherche. Puis, je tenterai de définir la notion de placement à travers son historique en Suisse et ses dimensions légales afin de comprendre son impact dans la sortie d'institution du jeune. Enfin, justement, la mission de protection et de transition vers l'autonomie du placement nous amènera à envisager les différentes dimensions que l'accompagnement fourni par les éducateurs sociaux favorise dans l'autonomie du jeune adulte.

2.1. Devenir adulte

2.1.1. Avant l'adulte : l'adolescent

Lorsque l'on tente de définir le terme « adulte » dans sa globalité, nous sommes vite mis face à des définitions relativement floues dont les bases ne sont pas toujours très claires. Cependant, comme Birraux (2014) le souligne, « l'adulte est aujourd'hui encore théoriquement celui qui a terminé son adolescence » (p. 24). C'est pourquoi, dans un premier temps, je vais brièvement définir ce que l'adulte n'est plus : un adolescent.

Le terme « adolescent » vient du latin *adolescere* qui signifie « grandir » (LARMOYER, 2009, p.10). Cette notion de croissance nous montre bien qu'on parle, ici, d'une étape de transition vers l'âge adulte. Le concept d'adolescence est une construction sociale et culturelle qui n'a pas toujours existé : auparavant, on passait directement du statut d'enfant à celui d'adulte (HERITIER, 2009 citée par FOURDRIGNIER, 2010, p. 14). Si nous sommes au fait de la notion de transition que l'adolescence revêt généralement, il n'est pas forcément évident de cibler tous les aspects qui sont touchés par cette étape du développement. Fourdrignier (2010), dans le cadre du Dictionnaire pratique du travail social, en parle ainsi :

« Le propre de l'adolescence est d'être un processus multiforme qui doit mener à la maturité qu'elle soit sexuelle, affective, intellectuelle et à la majorité qu'elle soit civique ou sociale. Dit autrement, c'est un processus qui touche à la fois le somatique, le psychique et le social. » (p. 14).

Etant donné l'ampleur des changements qu'implique cette phase de développement physique, cognitif et social, cette période s'étend sur plusieurs années. Claes (2005, cité par BEE & BOYD, 2011), spécialiste en développement à l'Université de Montréal, divise l'adolescence en trois parties :

- De 11 à 14 ans, on parle du début de l'adolescence. Elle est marquée par l'apparition des premiers signes de **puberté** (p. 237).
- Puis, le milieu de cette période (de 14 à 17 ans) voit apparaître de nombreux changements dans **les relations sociales** (p. 237).

- Enfin, la fin de l'adolescence se situerait entre 17 et 20 ans et serait le berceau des changements en lien avec **l'identité** de la personne (p. 237).

Sur cette base théorique, il nous apparaît évident qu'il faut lire ce statut dans une dynamique de transition vers une relative maturité. Une fois, cette maturité sur les plans physique, cognitif et social acquise, il semblerait que l'on puisse envisager la jeune personne en tant qu'adulte.

2.1.2. Définir l'adulte

Les définitions de la notion d'adulte semblent souvent tributaires de la spécialisation de celui qui la définit. De plus, à l'inverse de « l'enfant » ou de « l'adolescent », ce mot est longtemps resté défini comme un adjectif (LARMOYER, 2009, p. 10). A l'heure actuelle, le dictionnaire Larousse (2017) le définit ainsi sous la forme du nom : « Personne ayant atteint ou dépassé l'âge de 20 ans environ ». La définition du Larousse (2017) est cependant plus fournie sous le format de l'adjectif : « Qui est parvenu au terme de sa croissance, à son plein développement » puis « Qui fait preuve d'équilibre, de maturité (par opposition à infantile) ».

Ces propos rejoignent en partie les dires de Larmoyer (2009) qui, dans le cadre de son enquête, décrit un adulte qui se découvre sur « plusieurs étages » : une dimension biologique (taille maximale atteinte, procréation), juridique (majorité en lien avec les droits et devoirs) puis une dimension sociale (indépendance, mise en couple, fonder une famille) (p. 12). Dans un premier temps, c'est sur ces trois dimensions que je vais m'appuyer pour définir ce concept aux multiples facettes.

L'aspect biologique du concept est celui qui prête le moins à discussion car il repose sur des repères concrets. L'adulte est pleinement développé au niveau de ses proportions physiques. Sa sexualité est dite « adulte » « du fait de sa capacité reproductrice » (DONABEDIAN, 2012, p. 7). Enfin, il est sorti du « traumatisme des transformations corporelles pubertaires » (FEJTÖ, 2013, p. 350). En effet, les changements physiques et psychologiques que la puberté amène en chaque personne font partie intégrante du cheminement de l'adolescent vers une certaine stabilité que l'on attribue à l'âge adulte. Lorsque ces changements sont intégrés, on envisagera plus facilement un adolescent comme un adulte. Bien entendu, ce constat dans le développement n'implique pas forcément une future stabilité sur l'ensemble de ces aspects. D'ailleurs, Bee et Boyd (2011) précisent que ce soit sur le plan physique ou psychologique : « [...], lorsqu'on étudie le développement de l'adulte, on constate que la notion de développement devient beaucoup plus ambiguë et que le changement qui se produit peut être croissant ou décroissant » (p. 300).

En ce qui concerne la dimension légale, en Suisse, la majorité est attribuée à tous les citoyens de 18 ans révolus et elle permet l'exercice des droits civils (art. 14 CC).

Toutefois, l'exercice de ces droits implique que la personne soit capable de discernement (art. 13 CC). Lorsque c'est le cas, chaque personne qui jouit des droits civils est capable d'acquiescer ou de s'obliger (art. 12 CC). En d'autres termes, cela veut dire qu'un majeur civil s'engage individuellement et légalement lorsqu'il signe un contrat de travail, de vente, de bail et bien entendu, de mariage. S'il est libre de s'engager, il est aussi responsable des éventuelles conséquences qui peuvent découler de ses engagements (licenciement, poursuites, pension alimentaire, ...) ou de son comportement (par exemple, un délit sera jugé à travers le Code pénal suisse et plus, le DPM). Enfin, les majeurs de nationalité suisse disposent de leurs droits civiques (droit de vote, de référendum / initiative ou d'éligibilité). Ainsi, il semble clair qu'aux yeux de l'État, toute personne de 18 ans est considérée comme un adulte avec les droits et responsabilités qui incombent à sa situation. Cependant, cela n'a pas toujours été le cas : jusqu'au 1^{er} janvier 1996, les jeunes suisses devenaient majeurs à l'âge de 20 ans révolus. Comme Ossipow, Berthod et Aeby (2014) l'expliquent : lors du 700^{ème} anniversaire de la fondation de la Confédération, la majorité a été abaissée de 20 ans à 18 ans par les autorités afin d'offrir un cadeau symbolique à la jeunesse suisse (p. 139).

D'un point de vue social, il est attendu d'un adulte qu'il se comporte comme « tel ». Ces attentes sont souvent liées aux notions de maturité ou d'indépendance. Selon le regard public, l'adulte doit pouvoir subvenir à ses besoins ; qu'ils soient financiers ou relationnels. Dans ce sens, Bee et Boyd (2011) mentionnent que ce statut passe par l'acquisition de trois rôles bien précis : le rôle conjugal (plus précisément, le choix d'un partenaire amoureux), le rôle parental et le rôle de travailleur (p. 321). Cependant, le parcours qui permet l'acquisition de ces rôles est jalonné par plusieurs enjeux. Bee et Boyd (2011) relèvent les défis suivants :

- **Le départ de la maison et le désir d'autonomie** : pour le jeune adulte, le fait de quitter le domicile familial implique un effort d'émancipation psychologique important dans la relation qui le lie à ses parents (p. 322).
- **Le maintien des relations familiales** : la plupart des adultes entretiennent des contacts réguliers avec leurs parents même si le sentiment d'attachement a changé dans le cadre de ce processus (p. 323).
- **Se construire une escorte familiale** : en règle générale, chaque personne se construit « une couche protectrice formée des membres de la famille et d'amis, qui entoure la personne et l'aide à surmonter efficacement les difficultés de la vie » (ANTONUCCI & AKIYAMA, 1987, cités par BEE & BOYD, 2011, p. 323).

Ces apports nous démontrent que certains des critères qui font que la société ou l'État considère une personne en tant qu'adulte découlent souvent de son âge ou d'une certaine « maturation » (HARRUS-REVIDI, 2004, citée par LARMOYER, 2009, p. 9) physique et psychologique. Cependant, dans les défis liés à son intégration sociale, le jeune majeur est aussi tributaire de nombreux paramètres

issus de son contexte. C'est pourquoi le prochain chapitre s'attardera sur le contexte sociétal actuel et les enjeux de cette transition.

2.1.3. Le contexte actuel

Les critères liés au statut d'adulte dans une société donnée dépendent directement des valeurs sur laquelle celle-ci est construite. Dans notre société occidentale, cette transition est souvent lue à travers des dimensions liées au logement, au statut professionnel et relationnel. Dans ce sens, Galland (1997, cité par LARMOYER, 2009) parle d'une entrée dans l'âge adulte basée sur quatre critères : avoir un emploi, disposer d'un logement indépendant de ses parents, vivre en couple et fonder une famille. (p. 20). Pourtant, certains des repères qui étaient autrefois utilisés pour marquer cette étape de la vie (comme le mariage ou le service militaire) s'avèrent être des notions caduques ou plus relatives à l'heure actuelle (LARMOYER, 2009, p. 19). De plus, ces changements interviennent de plus en plus tard et plus forcément dans la même chronologie (PINQUART-GROB & DOMMERMUTH, 2008 cités par PRIESTER, 2009).

En effet, cette transition vers l'âge adulte qui était auparavant plus « linéaire » (Rota, 1995, p. 9), s'est relativement prolongée. Le contexte actuel, qu'il soit politique, économique ou professionnel, rend l'accès au statut d'adulte plus flou. Les jeunes majeurs, légalement considérés comme des adultes, ne sont pas forcément considérés comme tels sur d'autres aspects : certains en viennent même à les considérer plutôt comme des adolescents. Lorsqu'on cherche les raisons précises, on relève les réflexions de Rota (1995) qui avait avancé l'amélioration de l'espérance de vie ou l'augmentation de la durée globale des études comme facteurs principaux d'un allongement de la durée de l'adolescence (p. 10-11). D'autres explications sont apparues telles qu'une plus grande difficulté d'accès au marché de l'emploi ou une dépendance financière parentale dont il est difficile de se libérer (Fejtö, 2013, p. 348).

Dans ce cadre, le jeune majeur doit construire son statut d'adulte à travers un parcours non-linéaire dans lequel les repères sont flous. Cette liberté fait que l'on ne devient pas adulte de la même manière d'un contexte à un autre. Dans cette idée, Van de Velde (2008) a relevé quatre modèles de construction de l'adulte lors de sa recherche sociologique sur la jeunesse des pays de l'Union Européenne :

- « **Se trouver** » : Au Danemark, la jeunesse est envisagée comme un long temps d'exploration dont l'axe prioritaire est le développement personnel. On quitte le foyer familial vers 20 ans avec pour objectif : la construction de soi et d'une identité sociale claire dans un contexte qui privilégie la non-urgence et l'expérimentation. (p. 14-15).
- « **S'assumer** » : le contexte dans lequel les jeunes britanniques évoluent implique généralement un départ définitif peu de temps après leur majorité (21 ans, en moyenne). L'objectif visé par ces jeunes est une émancipation

individuelle rapide qui vise le marché de l'emploi afin de faire preuve d'indépendance. (p. 15-16).

- « **Se placer** » : Ici, c'est une logique d'intégration sociale qui est privilégiée dans laquelle les études et le premier emploi gardent une large importance. Le modèle est mis en lien avec la jeunesse française qui est mise sous pression car elle doit « entrer dans le rang » par le biais de formations, dans un contexte de relative urgence. En effet, ici, l'accès à un statut social stable est l'un des seuils de l'entrée dans la vie d'adulte. Les jeunes français quittent le domicile familial à 23 ans, en moyenne. (p. 16).
- « **S'installer** » : Chez les jeunes espagnols, il est naturel pour les familles que les jeunes restent tant qu'ils n'ont pas réuni les critères d'une situation stable (au niveau du couple, de l'emploi et du logement). Les départs sont donc plus tardifs (vers 27 ans, en moyenne) et l'on parle d'une logique d'appartenance familiale. (p. 16-17).

Le contexte suisse n'a pas été intégré à cette recherche et, globalement, peu d'ouvrages se sont focalisés sur le cas de notre pays. Cependant, les statistiques de l'Office Fédéral Suisse de la Statistique (OFS) de 2016 nous permettent d'avoir un aperçu des pratiques en ce qui concerne le départ du domicile familial :

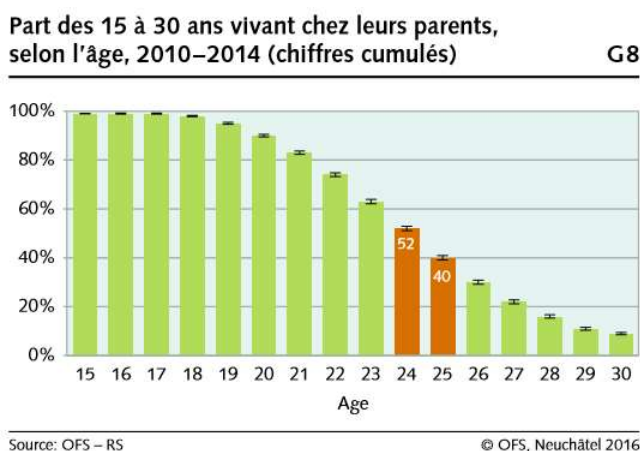


Fig. 1 : Part des 15 – 30 ans vivant chez leurs parents, selon l'âge (OFS, 2016).

Sur la base de ces données (cumulées entre 2010 et 2014), nous réalisons que les jeunes adultes quittent le « cocon » aux alentours des 24 – 25 ans. Même si chaque situation garde ses particularités, cette information nous rapprocherait du modèle de construction mis en lien avec le contexte français de Van de Velde (2008) : « se placer » (p. 113). D'autant plus que ces deux pays semblent partager des similitudes au niveau de leur politique d'intégration socio-professionnelle des jeunes.

En Suisse, ce départ n'a pas toujours été aussi tardif. Freymond (2016) le précise en ces termes lorsqu'il commente ces statistiques : « On constate que le départ du nid familial est de plus en plus tardif : il intervenait entre 20 et 21 ans en 1970 et en 1980, entre 21 et 22 ans en 1990 et en 2000, et a lieu entre 24 et 25 ans de nos jours. » (p. 5).

Encore selon Freymond (2016), c'est l'allongement du temps de formation qui est la principale raison de cette progression (p. 6). Dans ce sens, le graphique ci-dessous (issu de la même recherche) permet d'envisager le décalage que cela peut provoquer :

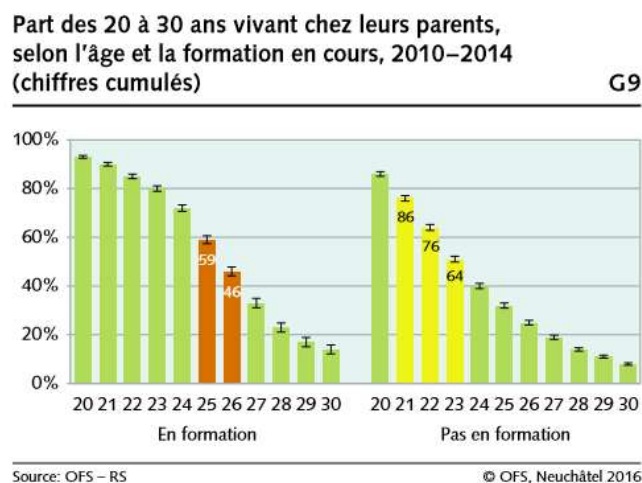


Fig. 2 : Part des 20 – 30 ans vivant encore chez leurs parents selon l'âge et la formation en cours (OFS, 2016).

En effet, nous pouvons observer que le pourcentage de jeunes de 25 ans qui suivent une formation et qui vivent encore au domicile familial est de 59%. A l'inverse, seulement 30% (environ) des jeunes de 25 ans qui ont fini ou qui n'ont pas suivi de formation vivent encore avec leur famille. Ceci nous amène à entrevoir comment les différences dans le parcours de formation de ces personnes peuvent impacter leur entrée dans la vie « adulte ». Van de Velde (2008) parle des enjeux de cette transition en ces termes : « Le caractère anxiogène de cette empreinte de la formation et du premier emploi sur les trajectoires de jeunesse s'accroît actuellement face au durcissement relatif des conditions d'entrée dans la vie active » (p. 114).

Ainsi, au sein d'une société dans laquelle la stabilité professionnelle (et par conséquent, financière) n'est pas garantie, devenir adulte apparaît être un processus d'autant plus stressant. Durant cette transition, le jeune sait qu'il n'est plus un adolescent mais il a aussi conscience que l'on ne le considère pas comme un adulte à part entière car certains des seuils symboliques de l'accès à cet âge seront atteints plus tardivement.

2.1.4. Le jeune adulte

D'un point de vue sociologique, le regard que nous portons sur nos semblables nous amène à catégoriser. En règle générale, nous classons les personnes dans trois catégories bien distinctes : la jeunesse, l'âge adulte et la vieillesse. Dans cette perspective, nous nous basons généralement sur une perspective de « classes d'âge » (VAN DE VELDE, 2015, p. 12). Plutôt que de nous concentrer sur les particularités du parcours d'une personne, c'est plutôt des critères (d'âge, biologiques ou de statut) qui vont nous aider à définir la personne (VAN DE VELDE, 2015, p. 12).

Cependant, comme nous avons déjà pu le relever en amont, les critères définissant les âges de la vie voient leur signification évoluer et se diluer avec le temps. Van de Velde (2015) précise que c'est dans les années 1980 qu'on prend conscience d'un "allongement" des âges et que l'on mentionne des concepts comme la "post-adolescence" ou le "troisième âge" (p. 13-14). Il faut attendre les années 1990 pour que l'on envisage cet "allongement" comme l'émergence de nouveaux âges de la vie au sein même de la jeunesse ou de la vieillesse, par exemple (p. 14).

Aux Etats-Unis, c'est durant cette période que les recherches sociales autour des concepts liés aux « jeunes adultes » (« emerging adulthood » ou « youthhood ») ont émergé (ARNETT, 2004, WALTHER, 1996, CÔTE, 2000 cités par PRIESTER, 2009, p. 6). Dans la littérature francophone, dès la fin des années 1980, les travaux d'Olivier Galland, sociologue, sont précurseurs dans la lecture d'une "jeunesse" considérée comme un âge en tant que tel, et non comme un prolongement de l'adolescence (VAN DE VELDE, 2015, p. 15).

En effet, Galland (1993) pense que les enjeux de ce cheminement gravitent plutôt autour de l'agencement de tous les seuils du modèle populaire (profession, logement, mise en couple, mariage) qui ont été altérés par la remise en cause générale du modèle et le fait que « [...] la sortie de l'adolescence ne débouche plus de façon automatique ni rapide sur l'accès à un statut adulte [...] » (p. 15-16). Galland (1993), toujours, propose ainsi le terme de « jeunesse », « [...] pour bien marquer que celle-ci est sans doute en train de s'imposer comme une nouvelle période de la vie, de la même manière que l'adolescence l'a fait en son temps. » (p. 19).

Dès lors, plusieurs définitions ont émergé de la littérature. Par exemple, Boutinet (1998) décrit un « jeune adulte » qui, à la sortie de sa formation initiale, se confronte aux diverses manières de se construire par des tâches développementales ou vocationnelles (couple, mariage, engagement dans une profession malgré la remise en cause de celles-ci) (p. 160). Pour parler des jeunes inscrits dans cette transition, Fejtö (2013), elle, fait le choix de parler d'une phase de « post-adolescence » qui se situerait entre 17-18 et 30 ans (p. 348). Cette phase mènerait les jeunes à la maturité car c'est durant celle-ci que s'effectuent les principaux choix personnels, professionnels et sentimentaux (FEJTÖ, 2013, p. 348). C'est pourquoi cette étape de la vie serait à différencier d'un simple prolongement de l'adolescence car les enjeux qui s'y rattachent diffèrent.

Dans ce sens, Larmoyer (2009) désamorce l'idée reçue d'être condamnés à rester d'éternels adolescents, il est plutôt question d'accepter le fait que l'on envisage la maturité différemment (LARMOYER, 2009, p. 19). Ces propos rejoignent ceux de Van de Velde (2015) qui mentionnent « l'érosion des âges » et la volonté de certains sociologues de lire la vie comme « un parcours individuel qui se veut signifiant » (p. 18).

Si la nomination peut parfois différer, le sens derrière ces démarches de conceptualisation semble être le même : souligner les enjeux que les jeunes majeurs rencontrent à la sortie de l'adolescence et dans leur entrée décalée dans un statut d'adulte. Ainsi, Galland (2002) résume cette période de cette manière :

« La jeunesse est dorénavant un mode de vie dont l'ambiguïté tient au fait qu'elle associe en proportions variables selon les individus des éléments constitutifs d'un plein statut adulte et des éléments qui appartiennent encore au contraire au monde de l'adolescence » (p. 120).

2.1.5. Le jeune adulte dans le cadre du placement

Si ce contexte aux frontières floues peut être anxiogène pour les jeunes, qu'en est-il pour un jeune adulte inscrit en même temps dans un contexte de fin de placement ? Le cadre légal précipitant généralement un départ proche de la majorité (voire même, dès celle-ci), on peut imaginer que cette transition peut revêtir une envergure encore plus inquiétante pour des jeunes issus d'institutions.

Goyette, Chénier, Royer et Noël (2007) soulignent : « Pour les jeunes qui quittent un milieu substitut, cette insertion paraît encore plus difficile en raison de leurs difficultés psychosociales et de santé, de leur manque de soutien et de préparation à la vie autonome et des exigences du marché de l'emploi. » (p. 98). Rien d'étonnant à ce que ces jeunes portent un regard pessimiste et inquiet sur leur futur, face à une société dans laquelle l'accès à l'emploi est de plus en plus difficile (FOURNIER, 2015, p. 16-17). De plus, cet accès au marché de l'emploi est déterminé par les formations préalablement suivies qui sont, elles-mêmes, tributaires du contexte d'urgence dans lequel peut se dérouler le placement.

Afin de prendre conscience du contexte d'éventuelles inégalités freinant l'intégration de ces jeunes, il semble fondamental de « [...] l'envisager par rapport à la population générale » (GOYETTE, CHÉNIER, ROYER & NOËL, 2007, p. 98). En effet, en plus du manque de soutien (qu'il soit financier, social ou lié à l'hébergement) auquel ces jeunes peuvent faire face, Fournier (2015) mentionne un réel risque de basculement dans l'exclusion sociale pour ces enfants de familles déjà très marginalisées (p. 17).

Dans ce contexte, comment peut-on accompagner un jeune majeur institutionnalisé vers son quotidien d'adulte ? Sachant que généralement, les jeunes de sa génération seront amenés à franchir ces seuils plusieurs années après lui et qu'il ne disposera pas forcément des outils et ressources nécessaires pour une transition réussie. Il semble essentiel de développer des pistes afin que le jeune institutionnalisé puisse trouver les ressources nécessaires à la construction de son quotidien d'adulte après son placement car, souvent, son réseau reste « majoritairement constitué d'intervenants » (PAGÉ, 2015, p. 51).

2.2. Le placement

2.2.1. Définition générale

Si on lui attribue le sens qu'il revêt au niveau légal, le dictionnaire Larousse (2017) définit le placement ainsi : « Décision d'un juge confiant un mineur en danger à une famille d'accueil ou à un organisme spécialisé ». Cependant, si l'on veut rendre à cette notion de placement toute la complexité qu'elle revêt dans l'accompagnement social, il est nécessaire de lui apporter plusieurs compléments.

Tout d'abord, si le placement est généralement mentionné dans l'accueil collectif d'enfants ou d'adolescents en « foyer », Soris (2010) rappelle (lorsqu'elle définit ce terme dans le Dictionnaire pratique du travail social) qu'il peut s'agir de l'accueil d'adultes dont la problématique implique une prise en charge au niveau médical et/ou psychologique (p. 271-272). Même si le cadre théorique se focalisera généralement sur le placement de mineurs en institution, il semble important de ne pas délaissier le sens plus général du concept étant donné que mon travail s'intéressera à la transition vers l'âge adulte.

Si l'on s'intéresse au rôle du placement, Ossipow, Berthod et Aeby (2014) s'expriment ainsi : « Le placement est une réponse sociale à une situation souvent qualifiée de « mise en danger » d'une personne mineure que cette dernière ou un tiers a provoquée. Son objectif consiste avant tout à protéger les jeunes vis-à-vis de leur famille ou de leurs proches ou du milieu dans lequel ils ou elles évoluent et dans lequel ils ou elles ont commis un délit » (p. 31). Comme l'expliquent les auteurs, le placement remplit principalement une fonction de protection du mineur. Ainsi, le placement permet au mineur de bénéficier d'un cadre de vie adapté à une grande partie de ses besoins physiques et psychiques.

Cependant, cet accompagnement dans un lieu de vie, à priori plus sain pour le développement du mineur, implique la séparation voire la rupture avec l'environnement familial d'origine (SORIS, 2010, p. 272). Cette rupture est perçue comme un traumatisme dans le parcours du jeune ; ceci peut compliquer le travail d'accompagnement dans un premier temps. En effet, cette transition empêche le mineur d'envisager le placement comme une mesure de protection : pas encore dissocié du regard de ses parents, la méfiance est de mise face aux professionnels (POTIN, 2009, p.4).

En effet, cette rupture est vraiment vécue comme un choc par les enfants ou jeunes qui la subissent. Potin (2009) le souligne de cette manière : « Quand les enfants s'en souviennent et racontent, cris et pleurs traduisent la crainte et la violence symbolique et physique de l'intervention. » (p. 4).

En parallèle, l'intervention est symboliquement violente pour les parents qui voient leur enfant intégrer une institution ou une famille d'accueil. Au-delà de la remise en question de leurs compétences, les parents n'ont pas d'autres choix que

d'accepter, d'une manière ou d'une autre, cette nouvelle vie. A partir de ce constat, Potin (2009) souligne que les parents remodelent leur mode de vie selon leur perception du sens de la prise en charge : vivre sans enfant, vivre autrement ou aménager sa vie avec ses enfants placés (p. 15).

Au-delà de ces traumatismes, cette cassure est aussi la source d'un regard public qui peut se montrer relativement critique envers les décisions de placement. Soris (2010), éducatrice et elle-même directrice de centre, en parle ainsi :

« Le placement a toujours été au centre de vives polémiques au point de questionner son bien-fondé : c'est évoquer ici la vie autarcique des internats éducatifs, la notion d'enfermement, la maltraitance institutionnelle, la faiblesse de la collaboration avec les parents, la substitution à la famille, la difficile conciliation des rythmes individuels et collectifs, un accompagnement éducatif incapable de privilégier une approche personnalisée. » (p. 272).

Comme souvent dans le travail social, nous faisons face à un paradoxe. Ce genre de paradoxe est, par ailleurs, intrinsèque à toute situation d'aide contrainte. En effet, les potentiels dangers qui nous amènent à envisager le placement comme une alternative de dernier recours découlent des mesures prises pour éloigner le mineur des dangers de son précédent contexte de vie. C'est pourquoi l'impact de ces décisions sur la totalité du système familial ne peut pas être négligé.

2.2.2. Le contexte historique

Pour comprendre le fonctionnement du placement en Suisse tel qu'on le connaît à l'heure actuelle, il me semble pertinent de revenir brièvement sur les origines du droit de protection de l'enfant et de l'adulte. En effet, à la fin du 20^{ème} siècle, le droit de la tutelle qui donne l'autorité à des personnes civiles n'est plus adapté aux situations qui deviennent toujours plus complexes (abus, enlèvements d'enfants, ...) (Office fédéral des assurances sociales, 2016). C'est pourquoi des réflexions dans le sens d'une révision sont amorcées en 1993 avec ces objectifs : préserver les personnes concernées de la discrimination, renforcer leur droit à l'autodétermination et garantir la proportionnalité des mesures (Office fédéral des assurances sociales, 2016). C'est sur cette base que le nouveau droit de protection de l'enfant et de l'adulte est instauré en 2013.

En ce qui concerne le cadre légal protégeant les enfants placés, il faut attendre le début du 19^{ème} siècle pour que l'on préconise le placement familial au détriment de séjours dans des orphelinats ou des familles nourricières au sein desquels les enfants n'étaient pas convenablement soignés (ZATTI, 2002, p. 12). Cela n'entrave pas le phénomène des « enfants de service » (ZATTI, 2005, p. 25) mis aux enchères par les communes, offerts aux familles qui demandaient la plus faible indemnisation puis exploités comme main-d'œuvre.

C'est seulement à partir du 20^{ème} siècle que la situation connaît des progrès. Cette prise de conscience s'amorce tout d'abord au sein d'associations d'utilité publique qui cherchent à surveiller et encadrer les familles nourricières afin d'assurer la protection des enfants placés car les organismes législateurs tardent à réagir (NUFER, 2002, p. 15-16). Hüttenmoser et Zatti (2014) soulignent cette particularité ainsi : « Il est frappant de constater que les initiatives visant à améliorer la situation dans ce domaine furent pendant longtemps le fait de particuliers ».

En effet, lors de la conception du Code Civil, les organismes ne réalisent pas encore le besoin de protection juridique des mineurs placés : il faut attendre la Loi fédérale sur la lutte contre la tuberculose de 1928 et l'Ordonnance correspondant (en 1930) pour avoir des premières dispositions de contrôle ; même si celles-ci se limitent à des aspects sanitaires (NUFER, 2002, p. 16). C'est lors de l'introduction du nouveau droit de l'enfant (1976) et de l'Ordonnance fédérale sur le placement d'enfants (1977, révisée en 1988) que le Code Civil accueille enfin des articles en lien avec le placement qui vont au-delà de caractéristiques sanitaires (HÜTTENMOSER & ZATTI, 2014).

2.2.3. Le cadre légal

Ces différentes prises de décision des organismes législatifs ont instauré un cadre légal solide au niveau fédéral. Lorsqu'il y a « mise en danger », le Code Civil Suisse (Confédération suisse, 1987) prévoit diverses mesures afin de préserver les intérêts du mineur. C'est l'Autorité de Protection de l'Enfant et de l'Adulte (APEA) qui prendra décision de la réaction adéquate. Ces mesures de protection de l'enfant peuvent aller d'un droit de regard (art. 307 CC) jusqu'à l'instauration d'un curateur (art. 308 CC) qui va assister les parents dans la prise en charge de l'enfant (le curateur peut aussi être amené à représenter celui-ci). Cependant, si le développement de l'enfant est mis en danger par le contexte de vie, le retrait du droit de déterminer le lieu de résidence (art. 310 CC) peut être appliqué. Dans ce cas, l'APEA retire la garde aux parents et le place de la manière qui lui semble la plus appropriée : en foyer ou en famille d'accueil. Il faut savoir que cette mesure peut aussi être sollicitée directement par les parents lorsque le maintien de la vie à domicile n'est plus envisageable. Enfin, si ces décisions ne se sont pas révélées suffisantes, les parents de l'enfant peuvent se voir retirer l'autorité parentale (art. 311 CC). Les causes sont l'inexpérience, l'infirmité, l'absence, la maladie, la violence ainsi que tous les autres motifs similaires. L'APEA sera amené à nommer un tuteur pour l'enfant concerné.

En Suisse, il existe trois types de placement : public, civil et pénal.

- Le placement **public** est instauré suite à la demande de la famille. On peut le mettre en lien avec l'article 310 du Code civil suisse.

- Le placement **civil** est, lui, ordonné par un tribunal. Comme mentionné dans l'article 311 du Code civil, c'est lors de cette démarche que le retrait de la garde de l'enfant est envisagé.
- Et enfin, le placement **pénal** qui est amorcé après une décision du tribunal suite à un délit commis par le mineur. Il est important de relever qu'à la différence des mesures de protection de l'enfant, ces procédures se basent sur le Code pénal suisse (Confédération suisse, 1937).

Si ce n'est qu'à partir du 19^{ème} siècle que l'État a développé de réelles mesures axées sur la protection des mineurs, il se base, encore à l'heure actuelle, sur les mêmes principes de base : la complémentarité, la proportionnalité et la subsidiarité (OSSIPPOW, BERTHOD & AEBY, 2014, p. 31). Cela implique de mettre les intérêts du jeune au premier plan dans toutes les décisions le concernant. On peut retrouver les répercussions de ce principe dans d'autres textes de loi : pour exemple, l'article 2 de la loi fédérale régissant les conditions pénales du mineur (Confédération suisse, 2003) qui place la protection, l'éducation, les conditions de vie et le développement de la personnalité comme déterminantes principales du texte (au détriment de l'acte commis).

Enfin, comme souvent, le contexte suisse implique des spécificités cantonales. Depuis le 11 mai 2000, c'est la Loi en faveur de la jeunesse (LJe) (Grand conseil du canton du Valais, 2000) qui régit les placements en Valais. En ce qui concerne les services de protection, les APEA sont communales ou intercommunales et engagent la responsabilité primaire du canton. S'il y a mise en danger du mineur, l'autorité peut décider d'un placement à la journée, d'un placement avec hébergement chez des parents nourriciers, d'une adoption, de séjours en colonies / camps de vacances / homes et internats ne dispensant pas de prestations éducatives spécialisées ou encore, d'un placement institutionnel (Grand conseil du canton du Valais, 2000, Section 2).

Dans le canton de Vaud, c'est la Loi sur la protection des mineurs (LProMin) (Grand conseil du canton de Vaud, 2004) qui régit les placements des mineurs. L'autorité compétente pour la protection des mineurs et des adultes est la Justice de paix. Il y en a une par district, ce qui fait, au total, neuf Justices de paix dans le canton. Lors d'un placement hors-milieu familial, il existe trois possibilités : le placement en famille d'accueil, le placement en vue d'adoption et le placement dans des institutions (Grand conseil du canton de Vaud, 2004, Titre 3).

Malgré ces légères particularités, les deux textes de loi aspirent à des objectifs identiques dans leur application. Certes, la LJe met plus en avant sa politique de la promotion de la jeunesse alors que la LProMin détaille plus en profondeur les possibilités de révision et de renouvellement de placement mais ces détails découlent plutôt d'un contexte socio-politique précis.

2.2.4. La fin du placement

Dans le quotidien de l'institution, la majorité civile du jeune signifie généralement une fin de placement proche. Sauf évaluation exceptionnelle, les placements public ou civil étant des mesures de protection des mineurs, ceux-ci prendront fin à 18 ans. En effet, peu importe les problématiques auxquelles le jeune doit encore faire face ou le nombre d'années passées en institution, ce changement aux niveaux de ses droits et de ses responsabilités amène un nouveau statut. Les professionnels qui accompagnent des jeunes proches de la majorité ou parfois même, déjà majeurs, sont amenés à travailler dans une relative urgence en lien avec cette échéance. Dans ce contexte, il est souvent difficile pour le jeune de construire un projet de sortie de l'institution face à de nombreux non-choix. Pithon (2014) mentionne la fin de placement en France par ces mots :

« [...] L'orientation se fait alors souvent par défaut. Le retour en famille est parfois incontournable mais il a lieu dans de mauvaises conditions et pour de mauvaises raisons. Quelle que soit la solution prise en urgence, elle est temporaire et souvent inadaptée. » (p. 359).

Ossipow, Berthod & Aeby (2014) décrivent le contexte suisse ainsi :

« A 18 ans, elles et ils doivent retourner chez leurs parents (ce qui est très rare) ; trouver un appartement (ce qui est très difficile vu la crise du logement et les prix des loyers dans leur canton de résidence) ; partager un espace chez des ami-e-s (ce qui pose souvent problème à long terme) ou être logé-e-s dans les rares résidences construites à l'intention des jeunes adultes en situation de précarité. » (p. 327).

Ces deux constats nous font prendre conscience des enjeux qui gravitent autour du choix du lieu de vie et cela, dès la fin du placement. Dans ce sens, une enquête menée en France par Firdion (2006, cité par KERIVEL, 2015) a fait le constat que les adultes ayant connu des événements douloureux durant leur jeunesse ont plus de chance de se retrouver sans logement (p. 107). Sur la base de ces informations, il paraît pertinent de faire l'hypothèse que ce constat s'applique aussi au contexte suisse.

Conscientes des enjeux liés à la fin du placement, les institutions suisses qui accueillent des jeunes mineurs ou majeurs se sont adaptées. Lorsque le projet du jeune implique un retour en famille, les équipes ont des outils à disposition pour faciliter cette transition. On relèvera l'ouverture progressive des droits d'hébergement durant les fins de semaine, les soirées, les vacances (FIDELLE, 2014, p. 341), une mesure d'aide à domicile (FIDELLE, 2014, p. 342) durant la transition ou des phases en logement protégé pour favoriser progressivement une certaine autonomie. Si le jeune a pour projet de s'installer dans un domicile privé, ce dernier outil sera sollicité plus intensivement et certaines institutions pourront même proposer un suivi à domicile temporaire pendant la transition.

Au-delà du logement, les institutions visent à faciliter la fin de placement en accompagnant les jeunes dans des projets professionnels. Cependant, le contexte actuel rend l'insertion socio-professionnelle des jeunes difficile. Ainsi, malgré l'inscription des jeunes placés dans des projets de formation, « [...] plusieurs d'entre eux se retrouvent en situation de dépendance à l'égard des services publics lors de leur entrée dans la vie adulte. » (GOYETTE, CHENIER, ROYER & NOËL, 2007, p. 98).

Fort heureusement, dans le contexte suisse, ces projets de formation peuvent être un levier pour une transition parfois moins brutale. La LJe qui régit les placements en Valais permet de prolonger les prestations (sur évaluation individuelle) au-delà de la majorité légale lorsqu'un jeune est encore en formation (Art. 49 al. 3, LJe). Le jeune doit être volontaire puis la prolongation doit être discutée et acceptée par l'ensemble des membres du réseau. Dans le canton de Vaud, le cadre légal de la LProMin est plus précis : l'accompagnement peut être prolongé jusqu'au terme de la première formation et jusqu'à 25 ans au maximum (Art. 17 al. 2, LProMin). Là, encore, la décision est discutée et réévaluée périodiquement par le réseau.

Enfin, il semble pertinent de relever que les placements pénaux bénéficient d'un cadre légèrement différent. L'autorité examine la situation chaque année et ne lève la mesure que si l'objectif fixé est atteint et qu'elle n'a plus d'effet éducatif ou thérapeutique (DPMIn, Art. 19 al. 1). La mesure en question peut être prolongée jusqu'à l'âge de 25 ans (DPMIn, Art. 19 al. 2) (Confédération suisse, 2016). Il n'est donc pas rare que les jeunes placés pénalement restent plus longtemps que les autres. Dans ces situations, on peut imaginer que l'accompagnement vers une certaine autonomie se déroule dans un contexte d'urgence plus relative.

2.3. L'autonomie

2.3.1. Définition générale

A l'heure actuelle, la notion d'autonomie est très présente dans notre société car celle-ci attend de ses membres qu'ils limitent au maximum leur dépendance à autrui. Séverac et Moisset (2015) expliquent que si l'autonomie est devenue une caractéristique fondamentale dans les sociétés contemporaines, c'est que peu importe si les personnes ont les moyens de leur indépendance (selon les circonstances individuelles), on ne peut pas se passer d'autonomie durant son existence (p. 131). Lorsque l'on veut définir ce concept, il semble important de le mettre en lien avec les aptitudes d'une personne. Ainsi, le dictionnaire Larousse (2017) parle de la « capacité de quelqu'un à être autonome, à ne pas être dépendant d'autrui ». Si ce concept semble fondamental au bon fonctionnement d'une personne inscrite dans notre système contemporain, force est de constater qu'il est difficile de lui donner précisément un sens sur cette base. Foray (2016), philosophe et professeur en sciences de l'éducation, mentionne la confusion qui entoure ce terme ainsi :

« Quand on parle d'autonomie aujourd'hui, on mélange souvent des qualités et des formes d'action diverses comme l'auto-suffisance, le contrôle de soi, l'indépendance, la débrouillardise, l'esprit d'initiative, la capacité de s'organiser soi-même, l'authenticité et la créativité. Cette diversité n'aide pas à avoir une idée claire de la notion. » (p. 19).

Le concept revêt de multiples facettes et peut être tributaire du contexte dans lequel il est utilisé. Les auteurs ont tout de même développé leur définition. Nous relèverons, notamment, celle de Lebeau, Sicotte, Tilquin et Tremblay (1980) qui, lors de leur recherche sur le vieillissement, définissent l'autonomie ainsi : « [...] c'est à dire le pouvoir d'agir ou de ne pas agir, donc de choisir l'orientation de sa conduite selon ses propres règles et celles établies socialement [...] » (p. 73). Hoffmans-Gosset (2006), elle, met en lien l'autonomie avec l'indépendance, la liberté, la conscience, la responsabilité et la socialité (p. 16). Enfin, Foray (2016) qui, lui, définit l'autonomie comme « [...] la capacité qu'a une personne de se diriger elle-même dans le monde » (p. 19). Foray (2016), lorsqu'il mentionne cette capacité, en décrit les trois dimensions nécessaires :

- **Agir par soi-même** : il s'agit d'une autonomie pratique, dite « fonctionnelle ». On parle ici de la capacité à organiser des moyens, à mettre en œuvre des savoirs, des savoir-faire ou à prendre en compte des contraintes. Cette forme correspond à la définition que le langage populaire a de l'autonomie : agir sans l'aide d'autrui dans les actes de la vie ordinaire (p. 20-21).
- **Choisir par soi-même** : ici, Foray (2016) parle toujours d'une autonomie pratique ; cependant, celle-ci est dite « morale ». Elle se distingue de la forme précédente en se concentrant plutôt sur les buts de la personne. On parle ici de la capacité à donner forme satisfaisante à sa propre vie, en se basant sur ses propres critères. Ainsi, il paraît pertinent de relier aussi cette forme aux aspects juridique ou civique de ces choix de vie (p. 21-22).
- **Penser par soi-même** : à l'inverse des deux autres formes, celle-ci est une autonomie dite « intellectuelle ». Tout d'abord, il est fait mention de la nécessité de gérer la culture écrite (savoir lire et écrire) dans notre société contemporaine. Puis, Foray (2016) mentionne la compréhension de soi et du monde à travers la connaissance des traditions et des œuvres de l'esprit humain. Ce travail permet à l'individu de s'enrichir tout en l'aidant à se situer (p. 22).

2.3.2. Lien avec le placement

Afin de mieux comprendre l'importance que revêt l'autonomie dans le quotidien de l'accompagnement éducatif, il semble pertinent de prendre le temps de définir le concept dans le contexte du travail social. Barreyre et Bouquet (2006, cités par KERIVEL, 2015) dans leur travail de direction sur « Le nouveau dictionnaire critique de l'action sociale » ont choisi de définir l'autonomie comme « la capacité, la liberté, le droit d'établir ses propres lois et la capacité de se gouverner soi-même » (p. 114).

Si cette définition ne se démarque pas particulièrement des précédentes, celle de Rullac (2010) (développée dans le cadre du Dictionnaire pratique du travail social) semble souligner l'importance que l'autonomie revêt dans le travail d'accompagnement :

« L'autonomie est certainement la référence la plus utilisée en travail social. Très souvent décliné dans les divers projets institutionnels [...], cet objectif maintes fois revendiqué appartient aux grandes finalités qui structurent les actions de ce champ professionnel. » (p. 31).

Ainsi, sans surprise, l'autonomie occupe une place centrale dans les institutions qui accueillent des jeunes placés. Ossipow, Berthod et Aeby (2014) en mentionnent l'importance en parlant de l'horizon éducatif qu'est devenue la notion d'autonomie, avec comme objectif le renforcement du pouvoir d'agir des jeunes accueillis (p. 139). Cependant, là encore, il est parfois difficile de mettre des mots sur le travail d'accompagnement vers une autonomie qui est fournie. Lorsque Ossipow, Berthod et Aeby (2014) discutent d'une éventuelle définition avec les équipes éducatives, celles-ci précisent que, selon elles, **l'autonomie n'est ni un statut, ni un état mais plutôt un processus, un travail ou une transition** (p. 140). Dans cette perspective, l'objectif pour le travailleur social est que le jeune apprenne à élaborer ses propres choix (en prenant compte de son âge, son expérience ou encore, son parcours de vie) et qu'il les respecte sans que l'éducateur impose son opinion (OSSIPOW, BERTHOD & AEBY, 2014, p. 165).

L'accompagnement individualisé de chaque jeune nous fait prendre conscience que l'autonomie visée est tributaire des particularités du parcours de vie. Cependant, la diversité des autonomies travaillées ne doit pas nous faire oublier la mission d'intégration sociale qui en découle. Pour Rullac (2010), ces spécificités amènent le travailleur social à relativiser la définition de l'autonomie dans le cadre du travail social :

« Au contraire, il s'agit de la capacité à gérer ses propres dépendances (physiques, psychiques et sociales), dans le cadre d'une socialisation. En la matière, il n'existe donc que des objectifs de liberté relative, qui accompagnent autrui dans l'élaboration d'un compromis individuel entre ses désirs, ses potentialités et les obligations sociales dictées par la recherche du bien commun, selon les normes de son environnement culturel. » (p. 31).

2.3.3. L'autonomie dans le suivi éducatif

Dans le cadre de cette mission d'accompagnement vers une autonomie, les équipes éducatives doivent repérer les éléments qui la constituent dans le quotidien du jeune. Dans cet objectif, il s'agit souvent d'agir sur les comportements et habitudes du jeune par l'intermédiaire de diverses techniques et d'un « savoir-faire quasi invisible » (OSSIPOW, BERTHOD & AEBY, 2014, p. 158). En effet, c'est à travers cette présence durant les actes quotidiens de la vie que le professionnel va apprendre à connaître le jeune et va évaluer ses forces mais aussi ses faiblesses (FOURNIER, 2015, p. 18).

Dans le cadre de la recherche de Ossipow, Berthod et Aeby (2014), lorsque les professionnels sont interrogés sur leur accompagnement vers une autonomie, ceux-ci mentionnent l'apprentissage « [...] de toutes petites choses qui, au cumul, en font beaucoup » ou encore, « [...] des choses très basiques qui sont essentielles » (p. 158). Ces « gestes » qui rythment le quotidien sont donc repris et travaillés par les équipes éducatives afin que les jeunes puissent « fonctionner » au mieux lorsqu'ils seront amenés à vivre hors de l'institution. Sur la base de leur recherche, Ossipow, Berthod et Aeby (2014) soulignent que ce travail autour de l'autonomie des jeunes est généralement favorisé à travers quatre axes : le lever autonome, la lessive et la cuisine, l'ordre et l'hygiène puis finalement, la gestion d'un budget (p. 159-161).

Ces actes rapprochent l'autonomie travaillée en institution de l'autonomie fonctionnelle décrite par Foray (2016) dans la forme de « l'agir par soi-même » (p. 20-21). Si cette forme semble relativement nécessaire au quotidien d'un individu, elle comporte aussi ses limites. En effet, elle peut prendre la forme d'une « simple autonomie d'exécution » si elle est inscrite dans un programme fixé par d'autres (FORAY, 2016, p. 21). L'institution peut involontairement favoriser ce risque car le jeune grandit dans le cadre d'une « routine de vie » organisée par le foyer dans laquelle tout est réglé (repas, douche, repos, sport, ...) (PAGÉ, 2015, p. 49). Fournier (2015) explique ce contexte par le besoin de ces jeunes d'évoluer dans un cadre sécurisant, construit à partir de repères spatio-temporels : c'est pourquoi les journées se décomposent en plusieurs temps et se déroulent de la même manière (p. 18).

Toujours dans le cadre de leur enquête, Ossipow, Berthod et Aeby (2014) soulignent qu'aux yeux des professionnels de l'éducation interrogés, l'autonomie relationnelle et affective n'est pas envisagée comme centrale à l'inverse des « choses très basiques mais essentielles » (p. 159). Cette focale sur une autonomie plutôt fonctionnelle peut être la conséquence de plusieurs facteurs. Dans un premier temps, il semble pertinent de relever qu'une contrainte temporelle claire régit l'accompagnement vers l'autonomie : la durée du placement (OSSIPOW, BERTHOD & AEBY, 2014, p. 139). En effet, comme je l'ai décrit en amont dans ce document, en règle générale, la majorité civile provoque la fin du placement et s'il peut être prolongé, le suivi de l'équipe éducative se poursuit toutefois dans un climat d'urgence. Le parti pris par

les institutions de se focaliser sur les gestes pratiques du quotidien pourrait être la conséquence de cette relative urgence.

Goyette (2011, cité par OSSIPPOW, BERTHOD & AEBY, 2014) rejoint l'opinion selon laquelle l'autonomie favorisée au sein des foyers semble plutôt de type fonctionnel : elle est focalisée sur les activités concrètes et « tangibles » du quotidien sous prétexte « d'agir sur l'employabilité des jeunes » et néglige des « habiletés relationnelles nécessaires » (communication, expression des émotions) (p. 170). Ainsi, cette autonomie fonctionnelle aurait pour fonction de faciliter l'intégration professionnelle des jeunes en se basant sur des gestes travaillés au quotidien. La seconde partie de cette hypothèse rejoint les enseignements des recherches de Hoffmans-Gosset (2006) qui soulignent l'importance de la coexistence et de l'interdépendance dans la construction de l'autonomie : pour elle, c'est en société que l'autonomie s'apprend et se pratique (p. 102). Ainsi, un accompagnement éducatif autour des compétences relationnelles aurait aussi sa place dans le quotidien du jeune institutionnalisé.

2.3.4. La dimension relationnelle de l'autonomie

Selon Pagé (2015), la mission d'intégration sociale et professionnelle confiée aux organismes repose aussi sur le développement d'habiletés relationnelles et personnelles (p. 50). Cette tendance à moins aborder l'autonomie relationnelle dans le travail d'accompagnement reste surprenante si l'on se penche sur les lacunes issues du parcours de ces jeunes adultes. En effet, dans cette période de transition, nous savons pourtant que ces jeunes ne disposent pas du même soutien que leurs pairs inscrits dans une jeunesse « ordinaire ». En manque d'expérience et sans personnes modèles (PAGÉ, 2015, p. 50), il semble difficile d'intégrer la société à la suite d'un placement.

C'est pourquoi Kerivel (2015) pose la question suivante : « Et si c'était de ressources dont les jeunes avaient besoin, plus que d'autonomie ? » (p. 115). Pagé (2015) rejoint partiellement cette opinion lorsqu'elle mentionne la nécessité de favoriser le développement de relations de confiance avec des adultes dans l'entourage de ces jeunes (amis, connaissances, famille élargie ou encore, intervenants du secteur adulte) (p. 51). D'autant plus que les relations familiales et la distance physique ou émotionnelle avec celle-ci ne s'améliorent généralement pas après la fin du placement du jeune (PAGÉ, BOUCHARD & MIREAULT, 2013, cités par PAGÉ, 2015, p. 51).

Cette dimension relationnelle de l'autonomie se rapprocherait des formes du « choisir par soi-même » et du « penser par soi-même » de Foray (2016, p. 21-22) car elle irait au-delà de l'exécution de tâches. En lien avec cette autonomie relationnelle, Kerivel (2015) mentionne le concept de « capital social » (emprunté à Bourdieu (1980, cité par KERIVEL)) car, selon elle « [...] l'acquisition et le maintien d'un capital social durant la trajectoire de placement impactent positivement la fin du placement et ce moment particulier d'insertion et de passage à l'âge adulte. » (p.

121). Afin d'envisager ce concept, il semble pertinent de le définir. Ponthieux (2006), dans le cadre de son ouvrage sur le capital social, met en avant cette définition de Bourdieu (1980, cité par PONTHEUX, 2006) : « Le capital social est l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un réseau durable de relations [...] » (p. 35). L'application de ce concept dans l'accompagnement éducatif permettrait au jeune de développer des compétences de type relationnelles et des ressources qui lui seraient utiles au quotidien. Kerivel (2015) fait ainsi l'hypothèse que ce capital social est au centre de l'autonomie (p. 121). Lorsque celle-ci (2015) parle des applications du capital social dans le quotidien du jeune, elle mentionne :

« Trouver un emploi, un logement, être hébergé en cas de problème, trouver un bon médecin, agir face à une situation imprévue, régler un souci qui fait obstacle en prenant de la distance face à celui-ci, avoir des personnes avec qui échanger, qui peuvent conseiller ou à qui l'on peut donner des conseils sont autant d'exemples concrets permis par le capital social. » (p. 121).

Ces exemples nous permettent de prendre conscience de l'omniprésence de ces enjeux dans l'acquisition d'une autonomie par ces jeunes. Dans le cadre de cette mission, le capital social peut être favorisé de deux manières :

- A travers les **personnes ressources** du jeune (les professionnels, les parents, la fratrie, les pairs de placement, les amis hors institution, les rencontres amoureuses, les familles des conjoints, les collègues ou supérieurs rencontrés lors d'un premier emploi) (KERIVEL, 2015, p. 122-124).
- Par des **expériences créatrices de lien** (activités, vacances, loisirs, passions communes, lieux géographiques, ...) afin de créer un réseau et le faire fructifier (pendant et après le placement) car ces jeunes arrêtent souvent les études à la fin de la prise en charge (KERIVEL, 2015, p. 126).

Pour les équipes éducatives, il est donc important de prendre conscience de l'impact réel sur le futur du jeune lorsqu'elles collaborent avec leurs réseaux externes à l'institution. La priorité est de considérer ces jeunes dans leur globalité (PAGÉ, 2015, p. 53) dans cette transition vers l'autonomie. En effet, celle-ci ne pourra s'acquérir totalement que par la constitution, le maintien et l'élargissement d'un capital social (KERIVEL, 2015, p. 127).

3. Question de recherche et hypothèses

Comme le résume Kerivel (2015), l'injonction forte à l'autonomie qui est faite à ces jeunes, dans un contexte aux définitions floues, pousse à la réflexion (p. 114). C'est pourquoi ces recherches m'amènent à investiguer l'accompagnement ainsi :

De quelle manière les éducateurs accompagnent-ils des jeunes adultes vers une certaine autonomie, dans un contexte de prolongement de la jeunesse ?

Ainsi, les hypothèses et sous-hypothèses que je vais tenter de vérifier dans le cadre de cette recherche sont les suivantes :

- Dans le contexte institutionnel, l'équipe éducative prend en compte la jeunesse et ses spécificités comme une étape à part de l'adolescence et précédant l'âge adulte.
 - Tous les éducateurs sociaux n'ont pas la même représentation de la jeunesse et de l'âge adulte.
 - Les institutions se sont adaptées au fait que l'entrée dans le monde adulte telle qu'elle était envisagée auparavant (emploi, logement, couple) ne s'effectue plus à la sortie de l'adolescence (GALLAND, 1993, p. 15-16).
 - Les institutions et équipes éducatives ont conscience des inégalités que ce contexte amène pour les jeunes issus d'institutions quand on compare leurs parcours à la population générale (GOYETTE, CHÉNIER, ROYER & NOËL, 2007, p. 98).
- Le cadre légal entourant le placement détermine les outils dont disposent les éducateurs.
 - Selon les types de placement, le cadre légal peut être une ressource dans l'accompagnement éducatif.
 - Le cadre légal est aussi synonyme d'échéances fixes qui rythment et peuvent mettre fin à la prise en charge : il peut donc être perçu comme une contrainte dans l'accompagnement.
 - Le cadre légal ne tient pas forcément compte des objectifs visés par le jeune et l'équipe éducative, notamment dans l'orientation qui suit la fin de placement.
- Dans le cadre d'une fin de placement, l'autonomie favorisée par les éducateurs sociaux se focalise sur l'aspect relationnel et la construction d'un capital social.
 - Tous les éducateurs sociaux n'ont pas la même représentation de l'autonomie nécessaire au quotidien d'un jeune adulte.
 - L'importance d'une autonomie de type fonctionnel (GOYETTE, 2011, cité par OSSIPOW, BERTHOD & AEBY, 2014) est relativisée dans cette transition.
 - L'équipe éducative tente de favoriser l'émergence de personnes ressources ; ou plus largement, d'un capital social ; (KERIVEL, 2015, p. 122.124) que le jeune pourra solliciter dans son quotidien hors-institution.

- L'équipe éducative vise la mise en place et le maintien d'activités créatrices de liens (Kerivel, 2015, p. 126) en dehors du foyer afin de faciliter l'intégration du jeune pendant et après sa sortie.

4. Cadre méthodologique

Mon travail de recherche se focalise sur l'autonomie favorisée dans l'accompagnement éducatif des jeunes adultes qui quittent ou s'apprentent à quitter l'institution après l'obtention de leur majorité, dans le contexte de prolongement de la jeunesse actuel. C'est pourquoi il m'a semblé pertinent de questionner les garants de ce suivi : les membres des équipes éducatives. L'objectif étant de recueillir leurs regards sur cette transition, les enjeux liés et les outils qu'ils sollicitent dans ce cadre.

4.1. Terrain de recherche

Mon terrain de recherche s'est focalisé sur trois institutions situées en Valais et dans le canton de Vaud. Les trois dépendent de fondations dont les foyers accueillent des mineurs de 5 à 18 ans mais qui ont mis en place des projets afin de les accompagner au-delà de cet âge lorsque cela est nécessaire et possible. En effet, étant donné la thématique de mon travail, il me semblait pertinent de favoriser la collaboration avec des institutions qui ont adapté leur prise en charge d'une manière ou d'une autre pour accompagner des jeunes (prochainement ou déjà) majeurs vers une certaine autonomie. Ces adaptations peuvent viser le contexte du logement (foyer adapté, studio lié à l'institution ou domicile privé), la fréquence et la durée du mandat ou encore, ses objectifs. Cependant, ces spécificités ne pourront pas être développées par soucis de confidentialité.

N'ayant pas eu encore l'occasion de travailler dans ce genre d'institutions, j'ai approché les directions de celles-ci par l'intermédiaire d'un courrier postal qui récapitulait les objectifs de ma démarche et mon souhait de collaborer avec elles (annexe A). Toutes mes demandes de collaboration ont été reçues positivement et j'ai pu obtenir les contacts de deux professionnels dans chacune des trois institutions contactées. Ma volonté de collaborer avec deux éducateurs provenant de la même structure avait pour projet d'envisager les éventuelles divergences ou convergences qui peuvent apparaître dans une équipe éducative. Dans ce sens, il me semblait pertinent de rencontrer des éducateurs provenant de plusieurs institutions afin que mon analyse se construise dans un contexte représentatif des différentes politiques institutionnelles.

4.2. Échantillon

C'est ainsi que j'ai pu prendre contact avec 6 hommes exerçant la profession d'éducateur social (la dimension du genre du professionnel dans l'accompagnement n'étant pas abordée dans mon travail, l'homogénéité de

l'échantillon sur cet aspect ne posera pas de problème). Sur ces six personnes, l'une n'a pas répondu à mes contacts téléphoniques malgré plusieurs de mes sollicitations. C'est pourquoi mon échantillon est finalement constitué de cinq éducateurs (dont je vais globalement décrire les profils en garantissant l'anonymat de ceux-ci).

Quatre évoluent dans le canton du Valais tandis que le cinquième pratique dans le canton de Vaud. La majorité d'entre eux sont parents et semblaient d'autant plus sensibles au sujet de la transition vers l'âge adulte dans le contexte actuel. Les professionnels occupent tous un poste d'éducateur social et ont été formés comme tels (à l'exception d'un seul professionnel qui a choisi la filière "animation socio-culturelle" mais qui évolue au sein d'un mandat d'éducation sociale actuellement). Les professionnels interrogés ont entre 40 et 60 ans et disposent d'une solide expérience dans le domaine de l'éducation sociale (entre 7 et 25 ans d'expérience). Lorsqu'on mentionne leur ancienneté dans l'institution, elle varie de 2 à 19 ans (la majorité est supérieure à 10 ans). Dans leur mandat, ils accompagnent des jeunes de 14 à 18 ans et parfois, au-delà lorsque le cadre autour du placement permet une prolongation du suivi (mise en danger, projet de formation, placement pénal).

Je relève le fait qu'un éducateur travaille à temps partiel dans un foyer qui accueille des mineurs âgés de 6 à 16 ans. Je me concentrerai plutôt sur l'autre partie de son activité qui consiste à accompagner les jeunes qui quittent ce foyer et qui vont prochainement atteindre leur majorité.

4.3. Collecte des données

En ce qui concerne la méthode choisie : mon objectif étant d'investiguer les pratiques et références de l'accompagnement éducatif de plusieurs professionnels afin d'en comprendre les tenants et aboutissants dans le contexte actuel. C'est pourquoi j'ai pris la décision d'aborder ce travail de recherche à travers la méthode qualitative. En effet, comme le mentionne Dumez (2016) dans son ouvrage sur la méthodologie de la recherche qualitative, la nature même de cette méthode est d'être compréhensive ; c'est à dire de décrire et analyser les acteurs qui pensent, éprouvent des choses, agissent et interagissent (p. 29). Cette approche basée sur un échantillon plus réduit m'a permis de favoriser une approche plus "intensive" (BERTHIER, 2010, p. 28) des entretiens.

Dans cette optique, j'ai mis en place des entretiens individuels semi-directifs basés sur une grille d'entretien préalablement conçue et testée lors d'un entretien exploratoire (réalisé durant le mois de décembre 2017). De cette manière, les échanges ont pu graviter autour des concepts principaux de ma recherche tout en laissant un espace d'expression aux personnes interrogées. Dans cet exercice, je me suis basé sur la définition de Campenhoudt et Quivy (2006) :

"[...] Généralement, le chercheur dispose d'une série de questions-guides, relativement ouvertes, à propos desquelles, il est impératif qu'il reçoive une

information de la part de l'interviewé. Mais il ne posera pas forcément toutes les questions dans l'ordre où il les a notées et sous la formulation prévue." (p. 171).

C'est pourquoi j'ai tenté de construire un guide d'entretien relativement complet (annexe B) afin de pouvoir relancer et cadrer les échanges lorsque cela était nécessaire. Après une introduction et une présentation de mon travail, les entretiens ont tous débuté par des questions sur les spécificités du profil des interrogés (âge, formation, parcours professionnel, ...). Puis, comme mon cadre théorique, l'échange était divisé en trois parties : une sur la notion de jeune adulte, une seconde sur l'autonomie puis, une dernière sur le placement. Durant chaque partie, l'idée était d'aborder le sujet par des questions relativement larges puis de questionner les liens avec leur quotidien d'éducateur social. Les entretiens se concluaient par une question ouverte afin d'entendre leur regard, leurs suggestions de changement en lien avec le contexte actuel d'accompagnement de jeunes adultes vers une autonomie.

Mis à part une rencontre qui a dû se dérouler dans un établissement public, toutes les autres ont pu se faire au sein des institutions. Les échanges se sont déroulés entre le 17 février et le 22 mai 2018. Chaque rencontre a duré entre une heure et une heure et demie et a été enregistrée par l'intermédiaire de mon téléphone ou de mon ordinateur portable.

4.4. Cadre éthique de la recherche

Avant d'aborder la partie analytique de cette recherche, il me semble important d'expliquer de quelle manière j'ai pu garantir un cadre éthique solide lors de mes démarches. Tout d'abord, chaque participant a signé un formulaire de consentement (annexe C). Dans ce sens, je me suis engagé à développer ce travail de recherche tout en garantissant l'anonymat et la confidentialité des participants et des institutions dans lesquelles ils travaillent. C'est pourquoi peu d'informations liées à leur profil sont fournies afin d'éviter leur identification.

Dans la prise de contact, j'ai veillé à ce que le sens de ma démarche soit le plus clair possible en restant ouvert à toute interrogation. De plus, j'ai rappelé aux participants qu'ils pouvaient verbaliser en tout temps leur éventuel souhait de ne plus collaborer avec moi. Ces participants étaient aussi libres de donner leur consentement à l'enregistrement des entretiens qui garantit la fidélité de leurs propos. Enfin, lors de la retranscription, j'ai utilisé un chiffre pour chaque entretien afin de faciliter l'identification tout en garantissant la confidentialité. Dans ce sens, tous les enregistrements et les notes prises seront détruits après la remise de mon travail (de plus, la version finale de mon travail leur sera restituée).

5. Analyse des entretiens

5.1. Principes d'analyse

Dans le cadre de l'analyse des résultats, il est important de garder à l'esprit que ce travail ne vise pas à juger les propos émis par les éducateurs mais plutôt à mieux comprendre la nature de l'accompagnement tel qu'il est fourni à l'heure actuelle. Ceci peut être associé à la vision de Ghiglione et Matalon (1978, cités par BERTHIER, 2010) qui mentionnent que des entretiens semi-directifs permettent un travail de vérification et d'approfondissement (p. 28-29). En vue de ce travail de vérification des hypothèses et d'approfondissement des informations, les deux premières étapes sont la retranscription et l'organisation du matériel récolté (VAN CAMPENHOUDT, QUIVY, 2006, p. 199). C'est pourquoi j'ai retranscrit les cinq entretiens avant de les inscrire dans des grilles afin d'en faciliter l'analyse (annexe D). Ce travail m'a aidé à repérer les thématiques émergeant des entretiens et a facilité mon travail de mise en relation de celles-ci avec mon cadre théorique. En effet, peu importe la méthode choisie, l'analyse consiste toujours à faire des liens ou à montrer qu'il n'y en a pas (convergence, divergence, corrélation, ...) (VAN CAMPENHOUDT, QUIVY, 2006, p. 201).

5.2. Hypothèse en lien avec le statut de jeune adulte

- Dans le contexte institutionnel, l'équipe éducative prend en compte la jeunesse et ses spécificités comme une étape à part de l'adolescence et précédant l'âge adulte.
 - Tous les éducateurs sociaux n'ont pas la même représentation de la jeunesse et de l'âge adulte.
 - Les institutions se sont adaptées au fait que l'entrée dans le monde adulte telle qu'elle était envisagée auparavant (emploi, logement, couple) ne s'effectue plus à la sortie de l'adolescence (GALLAND, 1993, p. 15-16).
 - Les institutions et équipes éducatives ont conscience des inégalités que ce contexte amène pour les jeunes issus d'institutions quand on compare leurs parcours à la population générale (GOYETTE, CHÉNIER, ROYER & NOËL, 2007, p. 98).

5.2.1. Le statut de jeune adulte dans la pratique

Dans le but d'analyser l'éventuelle prise en compte de ce concept au sein des institutions sollicitées, j'ai, dans un premier temps, comparé les définitions des statuts d'adulte et de jeune adulte fournies par les éducateurs interrogés. Dans un

deuxième temps, j'ai regroupé les opinions de ceux-ci sur les éventuelles adaptations institutionnelles et inégalités dans le parcours des jeunes suivis en lien avec ce contexte de prolongement de la jeunesse.

5.2.2. Une vision homogène de l'adulte

Lors des entretiens, la mention du concept du jeune adulte m'a permis de découvrir que ce terme pouvait revêtir diverses significations aux yeux des éducateurs sociaux. Si le regard que porte le professionnel sur la population qu'il accompagne peut découler de la définition que l'institution lui fournit, elle est aussi en lien avec les valeurs et les observations quotidiennes de l'éducateur. C'est pourquoi il semble intéressant de savoir sur quelle vision du futur du jeune institutionnalisé les éducateurs s'appuient dans le cadre de leurs suivis.

Lorsqu'ils mentionnent les attentes qu'ils ont autour du statut d'adulte, les définitions des personnes interrogées ont tendance à concorder même si elles ne sont pas toutes axées sur les mêmes dimensions. L'éducateur 5, par exemple, mentionne la majorité civile mais décrit un statut qui implique plus que cela :

« Au-delà du niveau légal, il y a aussi la question de la "capacité de". Et là, on entre vraiment dans tout ce que la société actuelle demande. Capacité de gestion de colocation, d'appartement, d'hygiène, de budget, de relations personnelles, de la formation. Voilà, sa vie publique et privée. » (Extrait de l'entretien 5)

L'éducateur 4 rejoint l'idée de cette capacité lorsqu'il parle de ressources nécessaires au quotidien d'un adulte :

« La vision que j'ai, c'est que l'adulte, il est censé avoir des ressources personnelles qui sont un peu construites pour gérer sa situation personnelle, les enjeux de la vie de tous les jours, l'autonomie, l'autonomie financière, la gestion des relations. Des choses comme ça. » (Extrait de l'entretien 4)

Ces définitions semblent rejoindre plusieurs des critères de Galland (1997) : les notions de logement, d'emploi (par prolongement de l'autonomie financière) ainsi que le couple ou la famille (en lien avec la gestion des relations) (cf. chapitre 2.1.3).

L'éducateur 3, lui, adopte un regard focalisé sur une autonomie dans tout ce qu'elle peut englober : « Moi, clairement, ils sont adultes à partir du moment où ils arrivent à se prendre en charge de façon autonome. C'est-à-dire qu'ils peuvent répondre à leurs besoins, tout seuls, sans aide d'un autre adulte. » (Extrait de l'entretien 3). Dans le même ordre d'idée, durant l'entretien 1, l'éducateur en question nous donne une définition en lien direct avec son contexte institutionnel : « L'adulte : c'est le moment où le jeune, il a dans sa tête un programme qui lui permettra de quitter l'institution et d'intégrer la société. » (Extrait de l'entretien 1)

Dans leur homogénéité, ces définitions nous démontrent aussi une certaine volonté d'intégration sociale par l'intermédiaire de la formation et d'une autonomie financière. En effet, celles-ci se rapprochent donc du modèle de construction de l'adulte de Van de Velde (2008) : « se placer » (cf. chapitre 2.1.3). Cependant, plusieurs mentions de l'aspect financier du quotidien de ces jeunes prochainement désinstitutionnalisés me permet de faire un lien avec un second modèle issu de la recherche de Van de Velde (2008) : « s'assumer » (cf. chapitre 2.1.3). Ce modèle mentionne la jeunesse britannique qui vise une indépendance financière par le marché de l'emploi car elle doit s'émanciper. Sur la base de cette hypothèse, les jeunes institutionnalisés doivent faire face à l'urgence d'autres enjeux que ceux d'un jeune issu d'un parcours dit « ordinaire ».

5.2.3. Le jeune adulte : un concept peu exploité

C'est lorsque j'ai demandé aux éducateurs de bien vouloir me décrire la population avec laquelle ils travaillaient que j'ai observé des divergences dans les représentations. Les recherches développées dans mon cadre théorique m'ont amené à percevoir les jeunes suivis par ces éducateurs comme de jeunes adultes. Cependant, perçu tantôt comme un adolescent, tantôt comme un adulte, il est rare que le jeune institutionnalisé soit envisagé consciemment à travers le concept de « jeune adulte ». Dans le cadre de cette démarche de définition, certains préfèrent souligner les spécificités qui découlent des parcours des « jeunes » : « C'est qu'on a un peu des jeunes qui sont « adultifiés » plus jeunes. Car ils ont déjà dû se prendre un peu en charge. » (Extrait de l'entretien 1). L'éducateur 2, lui, pense que les blessures qu'un tel parcours peut infliger retardent l'accès à un statut de jeune adulte :

« Ici, on ne fait pas tellement de différence entre l'adulte et l'adolescent parce que l'adulte, on ne le voit pas. On voit que l'adolescent. Pour la définition de l'adulte, c'est un adolescent qui a fini son cheminement, qui a fini de se construire. Et nous, on a des adolescents qui deviennent adultes plus tard par la force des choses car ils n'ont pas eu tout ce qui leur fallait avant et du coup, il y a des carences émotionnelles et affectives importantes. » (Extrait de l'entretien 2)

La description de l'éducateur 4 souligne aussi les difficultés que ces jeunes institutionnalisés vont éventuellement rencontrer dans leur future vie d'adulte :

« C'est des jeunes qui sont arrivés ici suite à une forme de traumatisme ou à des conditions de vie difficiles. Si on se dit « Comment ils vont se démerder plus tard ? », ça va être dur pour établir des relations sociales ou affectives stables qui pourraient leur donner du bonheur. Garder un job, par exemple, ça va être dur. » (Extrait de l'entretien 4)

Durant ces échanges, les éducateurs n'utilisent pas ou peu le terme de « jeune adulte » : on parle plus souvent d'adolescents ou de « jeunes ». Face à la même

question qui vise à définir la population avec laquelle il travaille, l'éducateur 3 mentionne l'aspect éducatif que le recours à un statut d'adulte dans le discours peut revêtir mais avoue aussi ne pas utiliser le terme de « jeune adulte » :

« C'est vrai qu'on parle d'adultes : on leur dit des fois dans le discours. Un peu pour valoriser aussi, pour faire prendre conscience de ça. C'est aussi vrai qu'entre nous, jamais on ne parle de ces « jeunes adultes ». On parle de « jeunes » en principe. » (Extrait de l'entretien 3)

Lorsque, l'éducateur 5 est questionné sur l'éventuel statut de jeune adulte qu'on pourrait attribuer à ses bénéficiaires, celui-ci semble dubitatif :

« Moi, je ne me fais pas d'illusion qu'à 19 ans, on est un adulte. Au niveau de ce qui est demandé... (Il réfléchit). On a défini une certaine indépendance financière, une autonomie dans les gestions. A 19 ans... Même moi, à 19 ans, je n'étais pas indépendant. » (Extrait de l'entretien 5)

Ces quelques extraits m'ont permis de prendre conscience que le concept du « jeune adulte » et le statut d'adulte ou d'adolescent pouvaient se confondre dans les propos. Ceci est compréhensible car comme le mentionne Galland (2002), la jeunesse est un statut ambigu qui mélange des éléments du monde adolescent et adulte (chapitre 2.1.4). Ainsi, la majorité des éducateurs interrogés semblent lui préférer le terme de « jeune » ou « d'adolescent » qui semblent plus adaptées à la pratique concrète du métier. L'éducateur 4 mentionne que, dans son institution, « [...] ce n'est pas théorisé en ces termes. On est pas mal dans le concret, le pragmatique » (Extrait de l'entretien 4). De la même manière, l'éducateur 2 semble trouver le concept peu adapté à sa pratique : « On sait que ce n'est pas des adultes. C'est l'adolescence quoi. [...] Nous, les définitions, on ne s'y attarde pas trop. » (Extrait de l'entretien 2). Lorsque je lui demande la différence entre un adolescent et un jeune adulte, il s'explique ainsi : « Pour moi, le jeune adulte, c'est un adolescent un petit peu plus posé, qui a la petite voix intérieure. L'adolescent l'a pas encore. Celle qui dit « Si je ne vais pas bosser ce matin, qu'est-ce qui se passe ? » » (Extrait de l'entretien 2)

A l'inverse, l'éducateur 1 avoue utiliser le concept car il l'envisage comme bénéfique pour le jeune adulte dans le cadre de son accompagnement éducatif :

« Je pense que c'est les considérer en les appelant comme ça parce qu'ils sont jeunes adultes. Pour moi, ça veut dire « en apprentissage ». Au début d'une carrière d'adulte. C'est une bonne dénomination car ça permet de les considérer comme des adultes en soulignant qu'il y a encore du boulot. » (Extrait de l'entretien 1)

Ces quelques extraits nous démontrent déjà que des différences de représentations de la jeunesse sont présentes dans cet échantillon. La notion est, par définition, ambiguë et se révèle être relativement abstraite aux yeux de la majorité des

éducateurs. D'une manière générale, inscrits dans un quotidien pragmatique, les éducateurs interrogés avouent rarement privilégier la dimension théorique du statut dans lequel les jeunes suivis sont inscrits.

5.2.4. Tributaires du contexte politique

Même si les personnes interrogées affirment être inscrites dans un quotidien aux réalités pragmatiques, elles semblent être conscientes que l'entrée dans le monde adulte ne se construit plus de la même manière qu'auparavant. Dans ce cadre, les propos de l'éducateur 1 se basent sur les mêmes critères d'accès à l'âge adulte de Galland (1997) relatifs au logement, à l'emploi et au couple (cf. chapitre 2.1.3) :

« [...] Ils pensent avoir plus de temps ou veulent faire des études mais sans vraiment savoir ce qu'ils veulent faire. Ce n'est pas de la mauvaise volonté mais c'est un état d'esprit qui fait que la personne a pas besoin de se dire « Je fais ma formation, mon école de recrue, je me marie, je fais des enfants et je bosse ». Je pense que ce schéma existe encore un peu mais on est quand même passé à autre chose. Par contre, nous, on ne peut pas vivre dans ce décalage parce qu'on est payé pour faire avancer la chose. Mais je suis d'accord avec le fait qu'il y a un décalage. » (Extrait de l'entretien 1)

Celui-ci semble avoir conscience des changements liés à cette transition vers l'âge adulte, il souligne cependant que les contraintes de son mandat l'empêchent d'accompagner les jeunes adultes qu'il suit dans ce décalage. De la même manière, l'éducateur 3 émet l'hypothèse que ce décalage se ressent plutôt dans une autre frange de la population :

« On en parle pour rigoler parce qu'on trouve que c'est un sujet intéressant. Ici, franchement, ils acceptent très rapidement l'autonomie. Donc, on n'est pas vraiment représentatif de cette mode qu'on pourrait définir de "Tanguy", etc. Ce n'est pas vraiment ici qu'on va les trouver. Plus dans le milieu étudiantin et dans les familles qui sont aux études. » (Extrait de l'entretien 3)

D'une manière générale, la plupart des éducateurs ont verbalisé leur conscience du contexte actuel de prolongement de la jeunesse. Cependant, sur la base de leurs propos, il semblerait que les institutions ne se soient pas toutes adaptées de la même manière. L'éducateur 5, lui, met en avant les outils sollicités dans le travail en réseau ainsi qu'en équipe puis, mentionne que la notion d'objectif a été relativisée dans l'accompagnement éducatif de cette transition :

« On a les colloques hebdomadaires, on fait les supervisions et l'analyse de pratique. Je ne réfléchis pas seul sur ces situations. On a des colloques de lien avec le réseau. [...] Au niveau des objectifs aussi, ils ne sont pas à atteindre mais ce sont des pistes. On essaie de pas présenter les situations comme situations d'échec. » (Extrait de l'entretien 5)

Les éducateurs évoluant au sein d'institutions qui proposent un projet d'accompagnement éducatif en studio ont souvent mis cette spécificité en avant :

« A l'origine, ça s'arrêtait à 18 ans, le placement. Donc, les jeunes, il fallait qu'ils trouvent une place d'apprentissage avant mais c'était difficile car il y a des trucs qui tournent pas. [...] Là, les jeunes doivent acquérir une certaine autonomie durant le séjour au foyer afin de pouvoir faire la demande pour intégrer ce projet d'accompagnement dans un studio. [...] On éloigne le jeune du contexte familial pour le mettre en situation et tester l'autonomie pour qu'à la fin de son apprentissage, il puisse partir. » (Extrait de l'entretien 1)

L'éducateur 2 mentionne cette particularité, tout en rappelant que ces adaptations découlent du financement des instances politiques :

« Nous, on n'a pas trop à s'adapter. Ce qu'on essaie de faire, c'est que la politique s'adapte. Et puis, ce qui se fait un peu, c'est les studios qui ont permis de prolonger au-delà de 18 ans. Ça commence à s'ouvrir. Les politiques voient aussi qu'on ne peut pas lâcher des jeunes à 18 ans dans la rue parce que c'est des gens qui se retrouvent au "social" par la suite. Donc, il y a un changement politique qui permet qu'on puisse, nous aussi, continuer à faire notre travail un peu plus longtemps. C'est ça la plus grande adaptation. » (Extrait de l'entretien 2)

Dans cette mission, le travail fourni par l'éducateur est, en quelque sorte, tributaire du regard que le monde politique porte sur la population qu'il accompagne. Dans l'extrait précédent, il apparaît clair que l'éducateur est tributaire des instances politiques pour poursuivre son accompagnement après la majorité du jeune adulte. Au-delà de l'éventuel financement, le contexte politique peut être déterminant sur d'autres dimensions. L'éducateur 3 avoue percevoir peu d'adaptations directes à ce contexte de prolongement de la jeunesse car le placement peut prendre fin à la majorité civile du jeune adulte : « Non, parce que le cadre, il s'est plutôt restreint par rapport à il y a 25 ans. Il y a 25 ans, moi, ma majorité, je l'ai eue à 20 ans. Ici, maintenant, la majorité, elle est à 18 ans. Ce qui fait qu'à 18 ans, on a déjà le choix, pour certains, de se dire... « On part ». » (Extrait de l'entretien 3)

Dans le même sens, l'éducateur 4 mentionne indirectement l'importance du regard politique lorsqu'il parle d'un projet institutionnel qui visait à prolonger l'accompagnement éducatif pour les jeunes adultes quittant le foyer et dont le financement a été refusé (les détails ne seront pas mentionnés par soucis de confidentialité) :

« [...] Mais les jeunes qu'on a ici, ils auraient besoin d'être accompagnés, de quelqu'un qui va les voir dans leur studio. Même quelqu'un qui soit plus officiellement dans le placement. Ça, ça exprime un désir, un fantasme institutionnel. Là, chez nous, ça n'a pas pu se faire. Moi, je pense que des fois

c'est un peu la loi, le cadre légal qui fait que les jeunes vont dans l'âge adulte. Après, j'ose imaginer qu'ils sont pris en charge à un autre niveau : y a des curatelles, etc. Mais le foyer, c'est « bye-bye ». » (Extrait de l'entretien 4)

Ces quelques extraits semblent nous démontrer que les équipes éducatives sont pleinement conscientes du fait que l'entrée dans l'âge adulte ne se déroule plus de la même manière qu'auparavant. Cependant, lorsqu'il s'agit de parler d'adaptations en lien avec ce contexte, les éducateurs semblent émettre des réserves. En effet, si certaines des décisions, outils ou projets institutionnels mis en place ces dernières années semblent adaptés aux spécificités de la transition vers l'âge adulte, les éducateurs semblent encore limités dans l'élaboration de solutions par une réalité financière et politique.

5.2.5. Des inégalités issues du parcours des jeunes

Lorsqu'on aborde le sujet des inégalités auxquelles les jeunes institutionnalisés font face durant cette transition, les opinions des éducateurs convergent. Comme Goyette, Chénier, Royer et Noël (2007) le mentionnent, il est nécessaire de comparer le contexte des jeunes institutionnalisés à celui de la population générale pour découvrir les inégalités auxquelles ceux-ci doivent faire face (cf. chapitre 2.1.5). Ainsi, dans un premier temps, ils relèvent les traumatismes souvent spécifiques aux parcours des jeunes accueillis : « Certains des jeunes traînent des gros trucs familiaux. Et certains, ça se reporte sur la santé : des somatisations. C'est affreux... Y a des blessures qui sont internes, lourdes et auxquelles on n'a pas accès parce qu'on est pas des psys. » (Extrait de l'entretien 1)

En échangeant sur le même sujet, l'éducateur 3 souligne les différences qu'il perçoit dans le développement des jeunes institutionnalisés en comparaison à ces enfants :

« Moi, j'ai 2 visions : j'ai 5 gamins à la maison puis, j'ai ceux-ci. Je vois bien que ceux qui sont le plus autonomes et ceux qui sont moins « adolescents » longtemps : c'est ceux qui sont ici. Un parcours de vie qui les a poussés à très vite devenir autonomes sur plein de choses et puis, à se prendre en charge seuls, souvent, dans des situations familiales difficiles, chaotiques voire inexistantes. Donc, très vite, c'est des jeunes qui ont une certaine maturité et une certaine autonomie. Mais ils n'ont pas toujours les compétences sociales ou intellectuelles qu'il faut pour pouvoir être complètement autonomes. » (Extrait de l'entretien 3)

Les propos relevés dans ces deux extraits font apparaître des enjeux d'ordre psychosocial. De plus, même si leur parcours de vie les a amenés à développer une certaine forme d'autonomie (qui peut être définie comme « précoce » par rapport à la population générale), les jeunes adultes institutionnalisés font face à des carences. L'éducateur 1 mentionne l'accompagnement éducatif qui est fait à ce niveau-là et qui représente un travail de longue haleine :

« [...] Il y a un développement qui est en train de se faire mais on s'enlèverait de la situation, ça jouerait plus. Il y a une fragilité qui est due à leur existence. Pour moi, c'est clair qu'il y a un petit frein. Et pour certains jeunes, ça ira encore un bout de temps. » (Extrait de l'entretien 1)

Paradoxalement, le placement est pourtant souvent rythmé par l'urgence. Ainsi, dans le domaine de la formation, les jeunes suivis par ces éducateurs ne semblent pas disposer des mêmes options qui s'offrent à la jeunesse dite « ordinaire ». L'éducateur 1 en parle ainsi : « On leur demande de faire beaucoup de choses en peu de temps. C'est vrai que la personne qui est à la maison, elle peut envisager « médecine » (Extrait de l'entretien 1). Les propos de l'éducateur 2 vont dans la même direction lorsqu'il mentionne l'inégalité la plus importante à ses yeux :

« Le choix. Le choix d'un jeune qui est placé en institution, qui a souvent un parcours chaotique, qui n'est pas ancré, qui a plein de difficultés associées : on l'oblige à choisir très rapidement. Alors que celui qui a des facilités s'il veut pas choisir à 15 ans, ce n'est pas le problème car il ira au collège et si jamais, ça lui plaît pas, il peut commencer un apprentissage deux ans plus tard car il a les notes. » (Extrait de l'entretien 2)

Au-delà des contraintes de temps liées au placement ou des séquelles psychologiques accumulées durant leurs parcours, les jeunes adultes institutionnalisés doivent aussi faire face à un manque de soutien dans les démarches qu'ils amorceront pour se former :

« Ce qu'on a constaté sur les personnes qui ont fait des hautes-études : c'est que c'est quand même une satisfaction sachant les exigences mais il n'y a personne pour les valoriser là-dedans à part nous. C'est nous qui devons le faire. Il n'y a personne car les parents peuvent pas le faire. » (Extrait de l'entretien 1)

Ce contexte est d'autant plus difficile à vivre quand on réalise à quel point la formation peut être déterminante dans cette transition vers un statut d'adulte. Justement, l'éducateur 3, lorsqu'il compare sa situation et celles de ses collègues avec celles des jeunes suivis, souligne l'importance de la durée des études dans l'acquisition d'une autonomie : « On essaie de se remémorer comment nous on a décollé (ou pas) avant 25 ans de la maison... Puis, on s'aperçoit souvent que c'est le niveau d'étude qu'on a acquis qui fait que cette autonomie, on l'a prise plus ou moins tardivement. » (Extrait de l'entretien 3)

Dans une société au sein de laquelle il est de plus en plus difficile de trouver un emploi (FOURNIER, 2015, cf. chapitre 2.1.5), ces projets de formation ne garantissent pas toujours aux jeunes institutionnalisés une activité professionnelle stable. Les difficultés que ces jeunes adultes peuvent éprouver dans leur désir de s'intégrer professionnellement peuvent être vécues comme un traumatisme supplémentaire. L'éducateur 5 relativise cette éventualité afin d'en adoucir l'aspect

culpabilisant : « Être à l'aide sociale pour ces jeunes, c'est quelque chose de culpabilisant, de stigmatisant. Moi, je leur explique : ce n'est pas pareil d'être à l'aide sociale à 50 ans qu'à 18 ans. Surtout avec ce qu'ils ont vécu. » (Extrait de l'entretien 5)

Enfin, le manque de soutien perçu lors des formations est surtout la conséquence d'un réseau social peu développé. Dans ce sens, les éducateurs s'accordent à dire que la question du logement est relativement problématique lorsqu'il est question d'envisager la sortie de l'institution :

« C'est vrai que ces jeunes, leur réseau est souvent limité. [...] Le logement à la sortie, c'est compliqué. C'est faisable mais c'est compliqué. Parce que si c'est des jeunes qui ont pas de famille, pas de caution, pas de garantie, ce n'est pas des jeunes qui donnent envie d'être accueillis en location. » (Extrait de l'entretien 2)

L'éducateur 4 mentionne des situations dans lesquelles les familles ne peuvent pas toujours être comptées comme ressources et d'autres où les jeunes s'appropriant à quitter l'institution ne disposent pas de perspective de logement :

« Le truc qui me saute aux yeux, c'est ici : quand le placement est terminé parce que le jeune a terminé sa formation ou qu'il a renoncé à celle-ci, certains peuvent retourner chez les parents et d'autres pas car il n'y a pas de solution. [...] Après, c'est pour le meilleur ou le pire. » (Extrait de l'entretien 4)

Selon les recherches de Goyette, Chénier, Royer et Noël (2007), l'insertion des jeunes quittant les institutions paraît plus difficile en raison de difficultés psychosociales, de santé, du manque de soutien, d'un manque de préparation à la vie autonome et des exigences du marché du travail (cf. chapitre 2.1.5). Sur la base de ces informations, il semble pertinent de relever que les propos des éducateurs interrogés englobent quasiment la totalité de ces dimensions. Cependant, si ces inégalités sont ancrées dans le contexte actuel de prolongement de la jeunesse, elles n'en sont pas forcément la conséquence. Les éducateurs interrogés ne semblent pas envisager ces inégalités à travers le contexte de prolongement de la jeunesse : selon eux, elles sont plutôt liées aux spécificités du parcours des jeunes institutionnalisés.

5.3. Hypothèse en lien avec le cadre légal

- Le cadre légal entourant le placement détermine les outils dont disposent les éducateurs.
 - o Selon les types de placement, le cadre légal peut être une ressource dans l'accompagnement éducatif.

- Le cadre légal est aussi synonyme d'échéances fixes qui rythment et peuvent mettre fin à la prise en charge : il peut donc être perçu comme une contrainte dans l'accompagnement.
- Le cadre légal ne tient pas forcément compte des objectifs visés par le jeune et l'équipe éducative, notamment dans l'orientation qui suit la fin de placement.

5.3.1. Le cadre légal dans le suivi éducatif

Afin de vérifier si le cadre légal des placements accueillis influence la pratique des éducateurs interrogés, j'ai abordé leur regard sur celui-ci. Dans ce cadre, j'ai recueilli leurs propos lorsqu'ils ont abordé en quoi le cadre légal pouvait être une ressource ou une contrainte. Puis, j'ai demandé à ces professionnels de mettre en lien ces opinions avec les objectifs des jeunes institutionnalisés ainsi que ceux de l'institution.

5.3.2. Le cadre du placement pénal : une ressource

D'une manière générale, les éducateurs évoluant dans des institutions qui accueillent des jeunes placés pénalement avouent envisager ce type de placement comme une ressource. Dans le travail de cadrage qui découle de l'accompagnement éducatif, les éducateurs interrogés apprécient le fait de pouvoir solliciter les instances juridiques : « Ça peut être une ressource l'assistant du Tribunal des Mineurs pour recadrer le jeune. » (Extrait de l'entretien 2)

Au-delà du cadre renforcé par ces organismes, les professionnels interrogés envisagent ces interactions comme une collaboration. Quand il mentionne la situation d'une jeune institutionnalisée, l'éducateur 1 souligne que la juge mandatée a joué un rôle important dans l'accompagnement :

« Oui, il peut être une ressource le cadre pénal. La différence, dans ce cas-là, c'est qu'on n'est pas tellement les méchants : c'est le juge qui s'occupe de ça. Et la fille dont je te parlais avant, la juge l'a pas lâchée. Pourtant, je dirais que les soucis liés à sa peine étaient passablement dissous. Mais la juge, elle a actionné ce levier pour l'accompagner. Et du coup, ça roulait. » (Extrait de l'entretien 1)

Dans ce sens, l'éducateur 4 apprécie cette collaboration avec les professionnels du domaine juridique qui privilégient les mêmes objectifs que l'équipe éducative :

« Une ressource qu'on utilise, c'est quand il y a un juge derrière le jeune. [...] Parce que le juge va privilégier l'émancipation, l'autonomie, la consolidation des ressources du jeune dans le but d'être autonome. Les juges, on voit qu'ils sont derrière les foyers pour essayer de consolider la situation du jeune

(économique, sociale, psychologique) pour partir seul dans le monde des adultes. Il y a un échange, ce n'est pas de l'autoritarisme. » (Extrait de l'entretien 4)

Quand il parle aussi de ce « levier » qui peut être actionné par les instances juridiques dans le cadre du placement pénal, l'éducateur 3 souligne le fait que cette collaboration favorise l'accompagnement éducatif sur le long-terme :

« Alors, avec le placement pénal, c'est clairement plus facile à travailler sur le long-terme. Parce que c'est ça ou il va voir en centre éducatif fermé pendant un certain temps puis il va trouver une formation. Donc, c'est clairement un levier le côté judiciaire, légal. C'est un levier plus facile à faire bouger que le levier « social ». » (Extrait de l'entretien 3)

En effet, le fait que les placements pénaux peuvent être plus facilement prolongés lorsque la situation le demande n'échappe pas aux éducateurs interrogés. L'éducateur 2 mentionne cette particularité avec un brin d'humour : « Les pénaux, c'est l'avantage. On peut aller au-delà des 18 ans sans trop de difficultés. Des fois, on dit au jeune : « Fais une connerie si tu veux rester ici. (Rire) » (Extrait de l'entretien 2)

Quand l'éducateur 3 détaille en quoi le placement pénal se démarque du placement civil, il mentionne le fait qu'il est plus confortable de travailler dans les délais qui dépendent du cadre pénal :

« [...] Ce qui change, c'est la durée envisagée du placement. Un placement pénal, maintenant, il peut aller jusqu'à 25 ans. Donc si ce jeune homme, il arrive et puis qu'il fait une formation, on peut l'envisager sur le long-terme. Après, ils ne sont pas obligés de rester jusqu'à la fin de la formation. Même les pénaux. Mais si le juge décide que oui alors c'est oui. Ce n'est pas lui qui décide à 18 ans. » (Extrait de l'entretien 3)

Ainsi, il semble clair que les éducateurs envisagent le cadre du placement pénal comme une ressource. En effet, la collaboration avec les organismes juridiques leur permet de maintenir un cadre clair sur une durée parfois plus adaptée aux spécificités de la situation, tout en gardant des objectifs qui ont du sens dans la transition vers un statut d'adulte.

5.3.3. Des limites qui favorisent la transparence

Suite à ce chapitre focalisé sur la dimension pénale du placement, je tiens à brièvement développer le regard que porte l'éducateur 5 sur le placement civil. En effet, celui-ci évolue dans une institution qui n'accueille pas de placements pénaux. Plutôt que de mentionner son opinion sur cette décision, celui-ci envisage le placement civil comme une ressource :

« La chose positive, c'est qu'on doit être transparent et au clair avec le jeune. Nos limites, vers quoi on va. Puis, il y a des mesures socio-politiques. A travers l'aide sociale, notamment. Il y a des possibilités. Des programmes de formation pour les jeunes adultes. [...] Ça permet de montrer au jeune qu'il peut compter sur les autres, pas que sur nous. » (Extrait de l'entretien 5)

Il me semble intéressant de relever le fait que ce professionnel envisage les limites de son mandat comme une opportunité d'ouvrir un dialogue sur ce qui pourra être fait ou pas dans le cadre du suivi, dans quels délais et ce qui pourra être amorcé comme démarche après le placement. Dans cet exemple, nous observons un éducateur qui perçoit une contrainte comme une ressource pour l'accompagnement éducatif qu'il fournit. Cependant, de manière plus globale, quelles sont les contraintes issues du placement que les éducateurs interrogés relèvent ?

5.3.4. Des contraintes légales et financières

Aux premiers abords, certains des éducateurs avouent ne pas vraiment ressentir de contraintes dans leur mission d'accompagnement éducatif des jeunes institutionnalisés. Dans ce sens, l'éducateur 3 préfère mentionner une contrainte pour le jeune qui découle d'une ressource mentionnée en amont durant l'entretien (cf. chapitre 5.3.2) : le placement pénal.

« Pour nous : non. [...] Pour le jeune : oui. C'est peut-être contraignant d'avoir un juge tout le temps qui contrôle ce que tu fais. [...] Donc, c'est clair que la pression, elle est plus forte. En principe aussi, ils ne sont pas là pour rien. S'ils ont un juge qui leur met la pression parfois... C'est-à-dire, à la base, quand t'as eu un accident avec alcool, avec un décès. Voilà. Ce n'est pas des choses anodines. Puis, il n'y a pas de raisons que les juges les lâchent dans ces cas-là. Donc, il y a cette pression, il y a cette crainte. » (Extrait de l'entretien 3)

Dans un premier temps, l'éducateur 2 ne perçoit pas de contrainte dans son accompagnement mise à part une particularité administrative en lien avec le droit de garde du jeune placé dans l'institution :

« Pour nous, ça ne change pas. Concrètement, dans le cadre du placement, c'est le droit de garde qui est important : ce n'est même pas le fait que ce soit un placement civil ou pénal. C'est le droit de garde. Un placement pénal, on va toujours s'assurer que le juge ou l'assistant du juge soit d'accord que le jeune aille dormir à l'extérieur. C'est vraiment dans ces aspects que ça change un peu mais au quotidien, ça ne change rien. » (Extrait de l'entretien 2)

Puis, dans un deuxième temps, il mentionne une contrainte qui reviendra à plusieurs reprises lors des entretiens : la majorité du jeune institutionnalisé. Cette majorité qui peut souvent signifier la fin du placement du jeune accueilli est potentiellement la contrainte majeure dans ce contexte : « Oui alors les 18 ans, ça,

c'est sûr : c'est une contrainte du cadre légal et de notre institution. C'est la plus grosse contrainte, la majorité. » (Extrait de l'entretien 2). Bien entendu, cette contrainte a été relativisée et adoucie par les adaptations institutionnelles. L'éducateur 1 en parle ainsi : « Jusqu'en 2010, il était seulement possible de rester chez nous jusqu'à 18 ans. Donc, à 18 ans, c'était fini. Il n'y avait plus rien du tout. [...] On était bloqué par ces 18 ans. » (Extrait de l'entretien 1)

Cependant, ces possibilités de prolongement du suivi après la majorité des jeunes institutionnalisés peuvent encore être entravées par différents facteurs. Le facteur qui a été mentionné durant ces entretiens est le financement. Pour l'éducateur 4, c'est un facteur décisif : « Une contrainte majeure, c'est le financement du placement. » (Extrait de l'entretien 4). Dans ce sens, l'éducateur mentionne une contrainte de durée de ces projets qui dépendent du financement des cantons : « A partir de 18 ans, il est possible de faire un contrat qui dure une année et qui, théoriquement, peut être renouvelé. Mais en pratique, c'est souvent le maximum qu'on arrive à accompagner dans le cadre de la protection des mineurs. » (Extrait de l'entretien 5). En effet, ces prolongements du suivi sont dépendants de l'accord des services placeurs. Dans ce contexte, l'éducateur 1 mentionne qu'il est parfois amené à « négocier » avec ceux-ci quand c'est nécessaire : « [...] Et souvent la formation fait l'argument et on continue mais toujours avec les « forceps », ce n'est jamais gagné d'avance. » (Extrait de l'entretien 1)

Ces extraits d'entretien nous aident à envisager que des réalités financières et légales peuvent contraindre le suivi mis en place par les équipes éducatives. Plus de la moitié des éducateurs rejoignent cette opinion ; c'est pourquoi cette réflexion m'a amené à me demander si le cadre légal entourant le placement est adapté aux objectifs que l'éducateur et le jeune institutionnalisé visent.

5.3.5. Un cadre pas forcément adapté aux objectifs

Lorsque j'ai demandé aux éducateurs interrogés de quelle manière le cadre du placement pouvait interférer avec les objectifs du jeune et de l'institution, certains des professionnels mentionnent des impacts directs sur leur pratique. Ainsi, l'éducateur 5 avoue éprouver des difficultés lorsqu'il doit accompagner les jeunes à se construire en dehors du contexte familial :

« Je trouve qu'en général les situations de placement qui perdurent au-delà de 16 ans : c'est des situations où le contexte familial a déjà été exploré. C'est là que je trouve que ce n'est pas évident d'accompagner avec la mission institutionnelle et avec la réalité qui demande de lâcher un bout de lien familial pour pouvoir se construire. » (Extrait de l'entretien 5)

L'éducateur 4, lui, mentionne de quelle manière les troubles psychiques qui apparaissent durant cette période peuvent soudainement changer les objectifs visés par l'éducateur et le jeune :

« Parfois, il faut changer de structure... (Il réfléchit). Avec une prise en charge pour les troubles psychiques, par exemple. Ça arrive aussi. Là, ça interfère aussi avec la question de la majorité parce qu'il y a des jeunes qui arrivent à 18 ans et puis, ils ont ces troubles qui apparaissent et qui sont très handicapants. On se rend compte que lui, il ne va pas faire le chemin de l'intégration professionnelle mais qu'il va devoir prendre un autre chemin. » (Extrait de l'entretien 4)

Cependant, lorsqu'on mentionne en quoi les objectifs du suivi peuvent être altérés, la globalité des éducateurs mentionne la question de la majorité civile d'une manière ou d'une autre. L'éducateur 3 émet des réserves sur l'abaissement de la majorité à 18 ans dont Ossipow, Berthod et Aeby (2014) font mention dans leurs travaux (cf. chapitre 2.1.2) :

« Le cadre légal général qui interfère avec les placements du jeune, avec les objectifs du jeune, c'est la majorité à 18 ans (sourire). Mais clairement. Clairement... Pour ceux qui sont ici, on dit bien. Pour ce cadre-là, parce que ce sont des jeunes qui sont souvent dans une possible fragilité mentale et que l'assurance d'aller jusqu'aux 20 ans, ce serait, pour la plupart, ... (Il réfléchit). Pour certains pas, certains sont très contents d'arriver à 18... Je discutais encore avec ma collègue qui, elle aussi, avait 20 ans dans les années où il y a eu ce changement de cette majorité-là. Moi, je n'ai pas l'impression d'être arrivé à 20 ans en attendant ma majorité." (Extrait de l'entretien 3)

Dans le prochain extrait, l'éducateur 1 mentionne brièvement plusieurs dimensions relatives à la majorité du jeune institutionnalisé :

« Ça veut dire « Moi, j'ai 18 ans. Je peux signer des trucs, moi. Je peux prendre de la distance avec la famille à tort ou à raison ». C'est des libertés qu'ils peuvent prendre. Pour certains, ils se retrouvent chez les parents alors qu'ils viennent de chez les parents car ça ne va pas. Puis, les parents disent « T'es majeur » et ça devient compliqué pour tout le monde. » (Extrait de l'entretien 1)

Au-delà des libertés accessibles à un jeune adulte majeur, l'éducateur 1 souligne surtout le paradoxe que peut représenter le retour du jeune institutionnalisé dans l'environnement familial. En effet, si le placement visait à protéger le jeune institutionnalisé, la fin de celui-ci semble éclipser le fait que le jeune quittant l'institution peut loger avec sa famille « par défaut » (PITHON, 2014, cf. chapitre 2.2.4). Quand je demande à l'éducateur 2 si les objectifs du cadre légal du placement tiennent compte des objectifs du jeune placé, celui-ci en parle ainsi :

« Non, des fois, pas. C'est purement financier, c'est tout. « T'as 18 ans, on arrête parce que tu n'es pas en danger, t'es à la maison et même si ça va être difficile : voilà ». Ce n'est pas toujours le bien-être du jeune, c'est toujours les objectifs qui ont été... (Il réfléchit) Bon, les objectifs, c'est surtout les nôtres à

l'interne. On voit au bilan avec l'assistant social, il est dans des objectifs "bateaux". Puis, à 18 ans, ça s'arrête parce que lui, il fait aussi avec le cadre légal et si les chefs disent « ça s'arrête » ... Il faut vraiment une grosse mise en danger pour qu'on puisse dire : « Il faut continuer car il y a danger. » Sinon, les jeunes retournent dans la famille parce qu'il n'y a rien d'autre. » (Extrait de l'entretien 2)

De la même manière que l'extrait précédent, celui-ci souligne ce retour dans la famille « par défaut » (PITHON, 2014, cf. chapitre 2.2.4). L'éducateur 2 semble être conscient que ce contexte ne vise plus forcément le bien-être et que dans cette mission de protection du jeune institutionnalisé, la situation est tributaire de divers facteurs (financement, accord des organismes placeurs, ...). Dès la majorité du jeune suivi, il semble que le placement, envisagé comme mesure contre la « mise en danger » (Confédération suisse, 1987), est relativisé par les services responsables (cf. chapitre 2.2.3).

Cette majorité peut avoir d'autres conséquences en lien avec les responsabilités qui incombent à un jeune majeur. Cependant, à nouveau, le jeune institutionnalisé voit ses objectifs entravés par la réalité du statut légal d'adulte représentée, ici, par l'assurance-maladie :

« [...] Souvent, il n'a pas droit aux subventions jusqu'à 20 ans. Donc, il doit payer « adulte », plein-pot (sourire). [...] Donc, ils doivent payer CHF 350.- sur un salaire d'apprenti, ici, tout seul. « Bonjour le service social, j'ai besoin de quelqu'un pour m'aider à payer les ... ». Donc, ça, c'est des trous. Je sais pas. J'ai jamais bien compris ce trou entre les 18 et 20 ans pour l'assurance-maladie. Mais cette majorité forcée à 18 ans, elle est, des fois, un peu contraignante. » (Extrait de l'entretien 3)

Ainsi, la majorité civile reste majoritairement source de contraintes pour le jeune aux yeux des éducateurs interrogés. Cependant, dans le cas du placement civil, la majorité atteinte peut aussi être perçue comme une opportunité pour le jeune institutionnalisé de mettre ses objectifs au premier plan. L'éducateur 2 fournit un exemple parlant en lien avec cette spécificité :

« Moi, j'ai un jeune de 18 ans qui est parti chez sa mère : on sait que c'est insalubre, c'est plein de choses mais voilà. Le jeune, il veut rentrer chez maman. « Ok, c'est ton choix : comment on fait pour que tu rentres bien chez maman ? » C'est notre travail. Accompagner le jeune dans ce qu'il veut, dans ce qu'il souhaite. » (Extrait de l'entretien 2)

Les propos de ce professionnel peuvent être mis en lien avec le regard que Wacquez (2013) porte sur l'approche singulière de l'individu qui définit l'éducation sociale (cf. chapitre 1.3). En effet, dans cet exemple, celui-ci profite de la liberté qui est accordée au jeune adulte qu'il accompagne pour s'adapter aux objectifs visés par celui-ci. Si ce dernier exemple mentionne une opportunité de valorisation des

objectifs du jeune institutionnalisé, il semble pourtant clair que les éducateurs interrogés envisagent plutôt le cadre du placement comme potentiellement entravant pour les jeunes qu'ils accompagnent.

5.4. Hypothèse en lien avec l'autonomie

- Dans le cadre d'une fin de placement, l'autonomie favorisée par les éducateurs sociaux se focalise sur l'aspect relationnel et la construction d'un capital social.
 - Tous les éducateurs sociaux n'ont pas la même représentation de l'autonomie nécessaire au quotidien d'un jeune adulte.
 - L'importance d'une autonomie de type fonctionnel (GOYETTE, 2011, cité par OSSIPOW, BERTHOD & AEBY, 2014) est relativisée dans cette transition.
 - L'équipe éducative tente de favoriser l'émergence de personnes ressources ou plus largement, d'un capital social (KERIVEL, 2015, p. 122-124) que le jeune pourra solliciter dans son quotidien hors-institution.
 - L'équipe éducative vise la mise en place et le maintien d'activités créatrices de liens (Kerivel, 2015, p. 126) en dehors du foyer afin de faciliter l'intégration du jeune pendant et après sa sortie.

5.4.1. L'autonomie dans le suivi éducatif

Dans le cadre de ce chapitre, je vais tenter d'analyser un concept qui rythme une grande partie de la prise en charge des jeunes institutionnalisés : l'autonomie. Cependant, comme je l'ai mentionné dans le cadre théorique de ce travail, l'autonomie peut être approchée à travers plusieurs dimensions. Lors des entretiens, l'idée était d'entendre les éducateurs sur le regard qu'ils portent sur le concept en général, sur sa dimension relationnelle et sur les méthodes qu'ils utilisent dans ce travail d'accompagnement pour la favoriser.

5.4.2. Des visions de l'autonomie convergentes

Quand j'ai demandé aux interrogés de me fournir leur définition de l'autonomie, quatre des éducateurs commencent par mentionner son aspect pratique. Lorsqu'il mentionne le travail d'accompagnement éducatif dans des studios prévus à cet effet, l'éducateur 1 semble valoriser cette dimension :

« L'autonomie, elle peut éclairer une partie du futur chemin. [...] Parce que le souci du séjour en studio, c'est que le jeune sort du groupe éducatif. Il se retrouve seul. Donc, il peut y avoir des soucis au niveau de l'hygiène, des courses, du nettoyage, ... A travers cette indépendance, il va se responsabiliser. Des petits gestes qui amènent autre chose. » (Extrait de l'entretien 1)

Cet aspect pratique de l'autonomie peut être mis en lien avec la dimension de « l'agir par soi-même » (FORAY, 2016, cf. chapitre 2.3.1) qui consiste à agir sans l'aide d'autrui dans les actes de la vie ordinaire. Rien d'étonnant à ce que cette dimension soit rapidement mentionnée puisqu'elle correspond à la définition que le langage populaire a de l'autonomie (FORAY, 2016, cf. chapitre 2.3.1). Cependant, je relève le fait que l'éducateur 1 envisage ces gestes comme une étape qui « amène autre chose ». En effet, les éducateurs interrogés envisagent tout de même l'autonomie au-delà de ce savoir-faire nécessaire au quotidien :

« On est plus sur des aspects concrets. [...] On est sur des aspects pratiques avant l'autonomie financière et tout ça. Après, moi, l'autonomie, c'est un tout. Faut avoir les deux : faut être pratique, aussi autonomie au niveau du raisonnement. Souvent ça qui pêche chez nos jeunes. » (Extrait de l'entretien 2)

J'émet l'hypothèse que cette mention du raisonnement peut être mise en lien avec la dimension du « choisir par soi-même » de Foray (2016) : en effet, dans cet exemple, celle-ci se concentrerait sur les buts du jeune institutionnalisé et sur sa capacité à se construire un futur adapté à ces critères (cf. chapitre 2.3.1). En lien avec cette importance du travail autour du raisonnement, l'éducateur 3 définit le concept d'autonomie en y incluant la dimension sociale :

« Alors, il n'y a pas une définition officielle. Parce que l'autonomie, c'est plein de choses : il y a l'autonomie pratique... (Il réfléchit). Typiquement, pour revenir à ces critères du quotidien. Mais l'autonomie sociale, elle est quand même importante à acquérir. Surtout qu'ici, souvent, c'est plutôt là qu'il y a un problème plutôt que dans les problèmes d'hygiène. [...] Donc, l'autonomie générale, ça englobe tous les types d'autonomie, on va dire. » (Extrait de l'entretien 3)

Dans cet exercice de définition du concept, celui-ci semble rapidement inclure les carences auxquelles les jeunes institutionnalisés doivent faire face au niveau social. Ceci irait à l'encontre des propos de Goyette (2010) qui affirme que les « habiletés relationnelles nécessaires » peuvent être négligées en foyer (cf. chapitre 2.3.3). De la même manière, l'éducateur 4 considère la dimension sociale comme partie intégrante de l'autonomie :

« Si on pense niveau basique d'autonomie, un peu lié à ce que j'appelle la « normalité », il y a tout ça : savoir se faire à manger, savoir gérer son budget,

apporter de l'importance au contexte professionnel, les compétences sociales et relationnelles. Ça, c'est le premier niveau basique que je vois. Puis, y a un autre niveau d'autonomie, c'est quand il y a besoin de soutien : c'est d'être dans une vision juste et réaliste de son statut d'avoir besoin d'aide. » (Extrait de l'entretien 4)

Cependant, il relève aussi une spécificité liée aux parcours des jeunes institutionnalisés : l'éventuelle capacité à demander de l'aide lorsque cela est nécessaire. Celle-ci découlerait de la vision que ces jeunes portent sur leur statut. Cette réflexion peut être mise en lien avec la dernière dimension de l'autonomie de Foray (2016) : le « penser par soi-même » : notamment, dans la compréhension de soi et du monde qui permet de se situer (cf. chapitre 2.3.1).

Enfin, l'éducateur 5 est le seul à ne pas mentionner directement la dimension pratique de l'autonomie lorsqu'il la définit : « Je trouve que l'autonomie se définit comme une participation sociale. C'est vraiment la capacité de participer pleinement à la société. D'être citoyen. Tout ce qui empêche une participation active serait à travailler. C'est très individuel. » (Extrait de l'entretien 5). Ces propos rejoignent la définition d'une des missions de l'éducateur social : « [...] Il l'accompagne à faire des choix en lui permettant de mieux se situer vis-à-vis d'elle-même et de son environnement. Il vise l'inscription sociale d'un sujet dont on recherche l'émancipation et l'autonomisation. [...] » (WACQUEZ, 2013, cf. chapitre 1.3).

Sur la base de ces extraits, il semblerait que les éducateurs interrogés partagent majoritairement les mêmes représentations de l'autonomie dans sa définition populaire. En effet, quatre éducateurs sur cinq mentionnent les dimensions pratiques du concept. Toutefois, ils s'accordent à dire que l'autonomie à travailler avec les jeunes institutionnalisés revêt aussi des dimensions plus complexes (sociale, relationnelle, citoyenne) qui doivent être prises en compte.

5.4.3. L'autonomie fonctionnelle comme objectif

Si les éducateurs interrogés envisagent l'autonomie à travers diverses dimensions, il me semblait pertinent de savoir de quelle manière ceux-ci la favorisent concrètement dans l'accompagnement éducatif. Dans ce cadre, les professionnels interrogés semblent évoluer dans des contextes aux enjeux différents. Ainsi, l'éducateur 2 avoue ne pas privilégier les dimensions relationnelles ou sociales :

« Ouais... (Il réfléchit). C'est plus noyé dans la masse. Ou alors c'est un jeune qui a vraiment des gros soucis relationnels ou de socialisation. Sinon, c'est noyé dans la masse s'il n'y a pas de problème à ce niveau-là. Ça ne devient pas un objectif. On vise quand même plus les aspects pratiques. » (Extrait de l'entretien 2)

Ainsi, ses propos pourraient rejoindre le constat émis par Ossipow, Berthod et Aeby (2014) qui soulignent le fait que l'autonomie relationnelle n'est pas envisagée comme centrale dans ce type d'accompagnement (cf. chapitre 2.3.3). De la même manière, l'éducateur 1 mentionne le fait qu'il est difficile de s'éloigner des aspects pratiques du quotidien dans ce travail d'accompagnement :

« La personne qui est capable de se dire « J'ai la grippe, j'appelle le médecin pour prendre rendez-vous » ou « Je prends soin de moi ». En lien avec l'alimentation aussi. Tout ça, on le soulève mais ce n'est pas évident. C'est un état d'esprit aussi. Ils sont occupés par autre chose. » (Extrait de l'entretien 1)

En effet, quand les éducateurs se focalisent sur une autonomie dite « fonctionnelle » (FORAY, 2016, cf. chapitre 2.3.1), c'est plutôt la conséquence de différents facteurs. Comme le précédent extrait le démontre, il est possible que ces jeunes adultes n'envisagent pas ces aspects comme prioritaires dans leurs objectifs. Mais, l'éducateur 2 le précise, cette autonomie fonctionnelle représente aussi une manière d'évaluer la progression des jeunes institutionnalisés :

« On reste sur du fonctionnel. C'est vraiment ... (Il réfléchit). Je pense qu'il faudrait trouver un équilibre. Maintenant, je pense que c'est aussi plus mesurable de travailler sur cette autonomie fonctionnelle. De dire « Oui, il arrivera à se lever tous les matins pour le boulot » que d'aller mesurer cette autonomie relationnelle. » (Extrait de l'entretien 2)

L'éducateur 3 rejoint partiellement ces propos quand il aborde la mention constante du concept d'autonomie dans l'évaluation des situations des jeunes par les services « placeurs » :

« Ici, c'est le maître-mot qui arrive dans toutes les synthèses, dans tous les rapports. « Est-ce qu'il est autonome ? » : question de l'assistant social. « Ça dépend » (rire). « Vous parlez de ses sous ? Vous parlez de sa capacité à créer des relations ? » Ce n'est pas la même chose. » (Extrait de l'entretien 3)

Par conséquent, les deux précédents extraits semblent s'accorder à la vision de Goyette (2011) qui fait mention de la « tangibilité » des actes de la vie quotidienne privilégiés dans l'accompagnement éducatif (cf. chapitre 2.3.3). De cette manière, l'autonomie fonctionnelle qui est favorisée en institution contribuerait à une future meilleure employabilité des jeunes institutionnalisés (GOYETTE, 2011, cf. chapitre 2.3.3). On peut imaginer que cette employabilité soit un critère important aux yeux des organismes politiques qui financent le placement. Ainsi, il est possible que l'autonomie fonctionnelle soit favorisée par ces éducateurs sociaux car c'est une manière d'accomplir le mandat qu'il leur est fourni, plus ou moins directement, par ces instances.

5.4.4. Une autonomie plus nuancée

Trois éducateurs sur les cinq interrogés mentionnent, eux, évoluer dans un contexte de travail qui ne semble pas se focaliser sur une autonomie fonctionnelle. Dans ce sens, l'éducateur 5 envisage l'autonomie à travers le savoir-faire et le savoir-être : « Je ne dirais pas que le savoir-faire est favorisé. Dans notre foyer, c'est vraiment une approche holistique. Le savoir-faire, oui, mais le savoir-être, surtout. » (Extrait de l'entretien 5). Ce savoir-être pourrait être mis en lien avec la gestion des relations dont l'éducateur 4 fait mention de la manière dont il favorise l'autonomie dans son travail d'accompagnement éducatif :

« Il y a ce côté pratique : gérer son hygiène, son studio, son budget, sa nourriture. Puis, apprendre à gérer les relations. Ça, je pense que c'est un axe important. Il n'y a pas de mode d'emploi pour ça mais le fait de valoriser une relation de confiance avec un thérapeute avec qui ça va bien, ça en fait partie. [...] Je dirais que même si ce n'est pas forcément appuyé sur des concepts théoriques, je pense qu'il y a quand même un équilibre. » (Extrait de l'entretien 4)

Le fait que cet éducateur prenne en compte la relation que le jeune institutionnalisé peut avoir avec son éventuel thérapeute nous démontre que sa définition de l'autonomie se rapproche de celle Rullac (2010). En effet, Rullac (2010), quand il définit l'autonomie dans le travail social, parle de la construction d'une liberté relative en lien avec les dépendances de la personne (physique, psychique et sociales) (cf. chapitre 2.3.2). De la même manière, l'éducateur 3 envisage le suivi des jeunes institutionnalisés dans leur globalité, en prenant en compte la dimension psychique qui peut découler de leurs parcours de vie :

« Les types d'autonomie ? Je pense qu'il y a une autonomie journalière, domestique, quotidienne qui concerne la capacité à gérer son argent de poche. Y a une partie administrative. Ça, ce serait un deuxième type d'autonomie. Y a une autonomie relationnelle. La capacité à créer des liens ou pas avec des gens autour de soi. Gérer des voisins dans son immeuble quand ils font du bruit ou qu'ils trouvent qu'on fait du bruit (sourire). Puis, une autonomie personnelle... Psychique. Une capacité à être assuré de pouvoir se prendre en charge aussi. Parce que c'est ça qui est important. » (Extrait de l'entretien 3)

Quand ce professionnel mentionne la dimension relationnelle, il décrit des exemples se situant à l'extérieur de l'institution (création de liens et gestion des conflits en société). Cette illustration se rapproche des propos de Hoffmans-Gosset (2006) qui place la coexistence et l'interdépendance en société comme nécessaire dans l'apprentissage ainsi que la pratique de l'autonomie (cf. chapitre 2.3.3).

Le regard que portent les éducateurs mentionnés dans ce chapitre peut s'apparenter à celui relevé par Ossipow, Berthod et Aeby (2014) qui, dans le cadre de leur recherche, ont remarqué que les éducateurs sociaux percevaient l'autonomie comme un processus ou une transition et non comme un état ou un statut (cf. chapitre 2.3.2). Effectivement, en relativisant la notion de critère qui peut découler de l'autonomie fonctionnelle, ceux-ci semblent permettre à toutes les dimensions de l'autonomie d'être favorisées.

5.4.5. Des professionnels comme ressources

D'une manière ou d'une autre, les éducateurs interrogés semblent avoir engagé des réflexions autour du réseau social des jeunes institutionnalisés qui peut être carencé. Les propos de l'éducateur 4 illustrent très bien ce fait :

« Moi, je me rends compte. Je suis attentif au fait que certains ont beaucoup ou pas de copains. Ce qu'ils investissent dans ce réseau relationnel. J'ai des cas précis qui me viennent en tête parce que c'est très pauvre. Ils manquent d'aptitudes à ce niveau-là. Peu d'amis mais qu'est-ce qu'on pourrait faire pour théoriser ça ? » (Extrait de l'entretien 4)

Cependant, la fin de cet extrait nous démontre que ceux-ci peuvent se trouver relativement démunis face à la situation d'un jeune institutionnalisé qui s'enferme dans l'isolement. Face à ce constat, l'éducateur 5 mentionne le travail qui est fourni pour que le jeune institutionnalisé dispose d'un réseau de professionnels de la santé solide, à la sortie de l'institution :

« Après, on construit tout un réseau avec le jeune par rapport à sa santé (médecin traitant, dentiste, ...). Et souvent, il est aussi amené à gérer seul ses rendez-vous. [...] Parce qu'il y a aussi un savoir-faire et savoir-être derrière ça : comment annuler un rendez-vous, quelle image tu donnes en tant que citoyen si tu n'annules pas le rendez-vous car y a des conséquences. » (Extrait de l'entretien 5)

Il semble pertinent de relever le fait que cet éducateur profite de cette occasion pour travailler une autonomie fonctionnelle et pratique avec le jeune suivi. Le regard qu'il porte sur ce réseau de professionnels peut être relié à la vision que Kerivel (2015) a des applications du capital social dans le quotidien (agir face à une situation imprévue et trouver un bon médecin, notamment) (cf. chapitre 2.3.4).

De la même manière que Kerivel (2015) l'envisage, trois des éducateurs interrogés semblent favoriser l'émergence d'un capital social par l'intermédiaire de personnes ressources (cf. chapitre 2.3.4). Dans un premier temps, quand l'éducateur 1 mentionne ce sujet, celui-ci précise que cette mission peut se voir entravée par le contexte institutionnel qui vise la protection du jeune suivi : « C'est un peu un « fief », en institution. Dès que tu as quelqu'un qui est intervenant extérieur qui veut entrer en contact avec les jeunes, ça passe par tous les échelons. [...] Donc, c'est possible mais ce n'est pas simple. » (Extrait de l'entretien 1)

Cette opinion est partagée par l'éducateur 2. De plus, celui-ci souligne le fait que ces personnes ressources émergent plutôt dans le réseau professionnel qui collabore avec l'institution :

« C'est compliqué. [...] Chez nous, c'est plus le "tuteur de résilience". C'est le bon patron qui est un peu "papa". Les jeunes là, ils marchent à la relation. Ils vont en stage, ils ont une bonne accroche avec le patron, ça peut bien se passer et il ira au bout de la formation. Parce qu'au final, le métier au bout, il est presque « alibi ». » (Extrait de l'entretien 2)

De la même manière, l'éducateur 3 décrit le réseau des entreprises formatrices accueillant les jeunes institutionnalisés comme une ressource dans l'émergence d'un capital social :

« Sinon, c'est par les professionnels qu'on va trouver des personnes ressources. Parce que le réseau de patrons qui ont accepté une partie de nos apprentis, c'est des gens qui ont tendance à créer ce genre de lien social et de favoriser ça au sein de l'entreprise. » (Extrait de l'entretien 3)

Ces précédents extraits rejoignent le constat de Kerivel (2015) qui considère les collègues ou supérieurs rencontrés dans le cadre de formation ou d'activités professionnelles comme facteurs favorisant l'émergence d'un capital social (cf. chapitre 2.3.4).

Dans un deuxième temps, il semble pertinent de relever que les trois mêmes éducateurs avouent être amenés à garder contact avec une partie des jeunes qui quittent leur institution respective. Ainsi, l'éducateur 2 mentionne de quelle manière certains des jeunes reprennent contact avec l'équipe éducative, après la fin du placement :

« Il y a aussi des jeunes qu'on continue de suivre parce qu'ils appellent. Il y a des jeunes qui sont partis, je les ai au téléphone : « J'ai un petit souci avec une assurance, comment je dois faire ? ». Donc, voilà, ça arrive aussi. [...] Une

jeune qui a 25-26 ans, elle téléphone toujours à son éducatrice. Alors, il y a un lien. C'est une deuxième maman pratiquement. » (Extrait de l'entretien 2)

Dans certains cas, c'est parfois même l'éducateur qui garde contact avec le jeune qui quitte l'institution. Dans ce contexte, difficile de ne pas considérer l'éducateur social comme une ressource pour le jeune. Ceci rejoint le fait que Kerivel (2015) envisage les professionnels comme des personnes ressources (cf. chapitre 2.3.4). L'éducateur 1 en parle ainsi :

« Moi, je fais ça pour un jeune qui est dans un autre foyer maintenant : j'appelle l'éducateur, je me présente, pourquoi je connais ce jeune, je dis que je vais venir, que je le prends pour boire un café. Il y a ces démarches mais ça reste quand même quelqu'un d'une autre institution (sourire). Mais c'est des petites brèches. » (Extrait de l'entretien 1)

La fin de cet extrait m'amène à questionner la pertinence de considérer l'éducateur social comme une personne ressource pour le jeune institutionnalisé. Pagé (2015), elle, émet justement des réserves sur la construction d'un quotidien d'adulte avec un réseau principalement constitué d'intervenants (cf. chapitre 2.1.5). Comme le précédent, le prochain extrait nous démontre que les éducateurs interrogés se questionnent aussi sur le sujet :

« [...] Mais moi, il y a des filles qui sont parties d'ici, il y a 3 ou 4 ans, et chez qui je vais encore régulièrement boire le café. Qui m'appellent s'il y a un souci ou pour donner des nouvelles. [...] Ce n'est pas une solution mais en même temps, c'est devenu ... (Il réfléchit). A partir du moment où ils quittent le foyer donc ils sont plus dans le cadre professionnel donc, c'est un choix. La relation, c'est un choix qui se travaille des deux côtés. » (Extrait de l'entretien 3)

Ici, l'éducateur 3 semble relativiser ce constat en rappelant qu'il appartient au jeune adulte et à l'éducateur de co-construire cette relation qui dépasse le cadre du placement.

Ainsi, il semblerait que la majorité des éducateurs interrogés tente de favoriser l'émergence d'un capital social, à travers des axes plus ou moins différents. Certains envisagent le contexte institutionnel comme un frein dans ces démarches. Trois éducateurs sur les cinq interrogés mentionnent un travail autour des personnes ressources du jeune institutionnalisé : cependant, celles-ci semblent principalement constituées de professionnels proches de l'institution ou, parfois même, des éducateurs du foyer.

5.4.6. Des limites dans la favorisation des activités

Quand Kerivel (2015) mentionne comment l'éducation sociale peut favoriser un capital social sur lequel le jeune peut s'appuyer lorsque son placement prend fin, celle-ci mentionne aussi l'importance des expériences créatrices de lien (activités, loisirs, vacances, ...) ancrées hors de l'institution (cf. chapitre 2.3.4). C'est pourquoi je tenais à questionner les éducateurs sur l'importance de cette dimension dans l'accompagnement éducatif.

Dans ce cadre, l'éducateur 4 a la sensation de peu privilégier cet aspect au quotidien : « C'est plutôt la cohésion du foyer, ici. C'est vrai qu'au niveau de l'extérieur, le jeune est un peu livré à lui-même. » (Extrait de l'entretien 4). Cependant, trois des éducateurs interrogés mentionnent travailler sur cette dimension, tout en émettant plusieurs réserves sur l'efficacité de l'approche.

Dans ce sens, l'éducateur 3 souligne que ce travail de favorisation des activités peut rencontrer quelques contraintes :

« Au niveau des activités individuelles sportives : ça, on favorise. A l'extérieur, en groupe, on le fait... (Il réfléchit). On a peu de temps, on le fait que le vendredi soir sinon il y a l'étude, du temps libre, du sport. Il y a mais ce n'est pas toujours très socialisant d'aller avec 12 jeunes (rire). [...] C'est pour ça qu'on vise surtout l'individuel. » (Extrait de l'entretien 3)

En effet, comme Pagé (2015) le mentionne dans son article, la « routine de vie » dans laquelle sont inscrits les jeunes institutionnalisés est bien réglée (cf. chapitre 2.3.3). De plus, comme l'éducateur 3 le précise, il est plutôt question de favoriser ces activités de manière individuelle. Cependant, l'éducateur 3 semble percevoir l'objectif derrière cette favorisation de l'activité : un certain capital social.

« Nous, on ne veut pas s'enfermer heureusement. Donc, ça veut dire que les jeunes qui arrivent à 16 ans qui font partie d'un groupe de foot dans leur village d'où ils viennent. On va favoriser le fait qu'ils gardent ça. Même les premiers temps, on ne va pas couper ça. [...] Même si la famille, c'est problématique parce que voilà. On va quand même essayer de favoriser le fait qu'il rentre, on va essayer de trouver d'autres solutions. Qu'il rentre quand même sur Echallens pour qu'il voit ses potes le dimanche parce que nous, on ne va pas pouvoir faire le réseau après leur départ (sourire). » (Extrait de l'entretien 3)

De la même manière, l'éducateur 1 mentionne son contexte institutionnel dans lequel une activité hors-institution a été rendue obligatoire pour chaque jeune accueilli :

« L'obligation qu'on instaure dans la prise en charge ici, c'est que le jeune fasse une activité en dehors de l'institution. Mais ça, c'est dans la théorie. Il y a l'encouragement et jusqu'où ça s'arrête. [...] Alors, ceux qui ont la chance de faire partie d'un club sportif : ils y vont. [...] De la zumba, du piano, je pense que c'est l'occasion de voir d'autres personnes. » (Extrait de l'entretien 1)

Celui-ci souligne le fait que cette règle connaît une limite : quand les encouragements ne suffisent pas, l'équipe éducative relativise l'importance de ces expériences créatrices de lien. L'éducateur 2 verbalise les mêmes limites : « C'est difficile pour nous d'intervenir là-dessus et de les ancrer dans différentes structures quand ils n'ont jamais fait. On va souvent dans le mur. » (Extrait de l'entretien 2).

Toujours en lien avec cette difficulté et la manière dont l'équipe est amenée à relativiser, l'éducateur 2 souligne le fait que ces activités ont plus de succès quand elles sont proposées dans le cadre de l'accompagnement éducatif :

« Il y a des jeunes qui font ça tout seul. Je prends l'exemple du sport car c'est un bon moyen. Puis, il y a des jeunes qu'on essaie d'ancrer dans le sport mais si ça ne vient pas de nous l'activité extérieure, c'est difficile. Ils accrochent pas. A la base, c'était une exigence d'avoir une activité extérieure (sportive ou culturelle). Puis, ça n'a jamais tenu parce qu'on aurait pas mis beaucoup de jeunes en studio. » (Extrait de l'entretien 2)

Dans le même sens, l'éducateur 1 donne l'exemple d'une jeune institutionnalisée qui participe à une activité sportive, indépendante à l'institution, seulement lorsqu'une des éducatrices le lui propose :

« Elle n'irait pas seule mais vu que quelqu'un de l'institution la sollicite, elle y va. Il y a quelque chose qui fait que son réseau se limite à l'institution. Parce qu'elle est ici depuis 8 ans notamment. » (Extrait de l'entretien 1)

Ce constat rejoint les dires de Pagé (2015) qui mentionne la nécessité de développer des relations de confiance avec des adultes dans l'entourage de ces jeunes (cf. chapitre 2.3.4). Ainsi, il semble clair que la majorité des éducateurs interrogés trouvent la notion d'expérience créatrice de lien importante dans le travail d'accompagnement éducatif. Cependant, ceux-ci ne peuvent qu'encourager les

jeunes institutionnalisés dans cette démarche car ils semblent ne pas toujours en voir le sens.

5.5. Réflexions et éventuelles améliorations

En fin d'entretien, je tenais à donner librement la parole aux éducateurs sur une question : « Selon vous, que faut-il maintenir ou changer dans la prise en charge de ces jeunes, dans le contexte actuel ? »

L'éducateur 4 profite de ce moment pour mentionner son désir de favoriser l'émergence d'un capital social pour le jeune institutionnalisé. Dans le cadre de cette mission, il suggère l'instauration de groupes de parole :

« [...] Là, je fais un lien avec cette notion de capital social : « Tu vas sortir, tu seras seul, isolé socialement ». Parce que je pense que la solitude, c'est une idée qui est parlante : autant que d'avoir une bagnole, un job, du fric ou une copine. [...] Puis, d'avoir des groupes de parole qu'on pourrait faire entre jeunes mais dirigés par quelqu'un d'autre dans le pourtour éducatif. Ça pourrait cimenter un esprit de groupe qui fait que ça reste une ressource pour la sortie. » (Extrait de l'entretien 4)

Nous l'avons déjà relevé, la formation est une dimension importante de l'accompagnement éducatif des jeunes adultes institutionnalisés. Cependant, lorsque le placement touche à sa fin, ce projet peut être mis à mal. Ainsi, l'éducateur 2 propose : « D'instaurer un suivi obligatoire jusqu'à la fin de l'apprentissage. C'est-à-dire que je ne les lâcherais pas avant la première formation terminée. » (Extrait de l'entretien 2)

Les propos de l'éducateur 3 rejoignent cette proposition :

« Au niveau du foyer, c'est cette possibilité de continuum post-placement. Des fois, il faut une année. Une année de suivi plus ponctuel mais qui permet de garder les conseils. Parce que c'est là que la situation est la plus dangereuse, c'est quand ils partent d'ici. Dans l'année qui suit. [...] C'est là qu'ils vont se retrouver démunis face à certaines situations. C'est là qu'ils vont devoir continuer à finir leur formation mais sans cadre serré derrière ou avec juste, de nouveau, maman qui dit « Oui, oui » mais qui n'arrive pas à suffisamment « me » cadrer pour ça. » (Extrait de l'entretien 3)

L'éducateur 1, lui, relativise ce constat mais souligne tout de même les apprentissages qui découlent du suivi hors-institution (quand la situation des jeunes adultes institutionnalisés « permet » un financement de la mesure) :

« Moi, je suis quand même persuadé que quoi qu'il se passe, le jeune adulte apprend quelque chose. [...] C'est une opportunité pour le jeune car il saura ce qu'il faut faire s'il a un problème avec sa déclaration d'assurance, son assurance maladie, son alimentation peut-être, entretenir un studio. Des petits trucs comme ça parce que ça a existé une fois dans sa vie. Rien que pour ça, c'est vraiment bien. » (Extrait de l'entretien 1)

Au-delà du financement, d'autres réalités peuvent interférer avec la mission de l'équipe éducative ainsi que les objectifs des jeunes adultes institutionnalisés. Quand il mentionne les dangers des contrats de vente de type « leasing » pour les jeunes adultes, l'éducateur 3 remet en cause la notion de majorité telle qu'elle est envisagée actuellement :

« Moi, je reviens sur cette majorité : je me demande s'il ne faudrait pas revenir en arrière. Mais uniquement sur cette majorité civile et pas civique. Parce que je pense que la majorité civique, ce n'est pas trop tôt. [...] Tandis que la majorité civile, je ne vois pas bien... (Il réfléchit). En plus, dans une société de consommation qui est de plus en plus agressive avec les jeunes. Je me demande qui a eu des avantages à avoir cette majorité civile à 18 ans. » (Extrait de l'entretien 3)

L'éducateur 2, lui, mentionne l'éventuelle intangibilité des résultats de l'accompagnement éducatif aux yeux des organismes politiques. Cependant, il en profite pour rendre aux éducateurs sociaux leur part de responsabilité dans cette mission :

« On est dans un domaine où les progrès ne se voient pas. De dire « C'est de la prévention qu'on fait maintenant, c'est des gens que vous n'aurez pas au social à 35 ans », c'est difficilement mesurable. [...] Mais nous aussi, on a du travail à faire en tant qu'éducateurs. En tant que travailleur social, on doit. Et, on n'est pas très militants à ce niveau-là. [...] Mais c'est un peu le travail de l'éducateur : comment justifier qu'on va au cinéma avec huit jeunes et qu'on travaille ? Dépend dans quel domaine tu vas dire ça... Il faut expliquer. » (Extrait de l'entretien 2)

6. Retour sur les hypothèses

Le travail d'analyse des entretiens développé dans le chapitre précédent me permet d'envisager plus clairement de quelle manière les équipes éducatives accompagnent les jeunes adultes institutionnalisés vers une autonomie. C'est pourquoi l'objectif de ce chapitre sera de relire mes hypothèses à la lumière des apprentissages tirés de mon analyse.

6.1. Première hypothèse

Hypothèse : Dans le contexte institutionnel, l'équipe éducative prend en compte la jeunesse et ses spécificités comme une étape à part de l'adolescence et précédant l'âge adulte.

Sur la base des extraits mentionnés dans ce travail, il semble clair que les équipes éducatives sont conscientes du contexte actuel de prolongement de la jeunesse. Cependant, si la transition vers l'âge adulte n'est plus forcément envisagée à travers les seuils classiques (emploi, logement et mise en couple), les éducateurs interrogés sollicitent peu le concept de jeune adulte dans leur pratique quotidienne. Effectivement, leur mandat semble plutôt les amener à envisager les jeunes institutionnalisés à travers les traumatismes issus de leurs parcours de vie. Ainsi, les adaptations institutionnelles se basent partiellement sur le contexte de prolongement de la jeunesse mais se focalisent plutôt sur les inégalités spécifiques aux parcours des jeunes institutionnalisés. Enfin, il semble pertinent de relever que les éducateurs interrogés semblent relativement tributaires des dimensions financières et politiques dans la prise en compte de ces spécificités. Pour résumer, l'ambiguïté liée à ces concepts et la mission des équipes éducatives qui consiste à se concentrer sur les spécificités individuelles des jeunes institutionnalisés rend la confirmation de cette hypothèse difficile.

6.2. Deuxième hypothèse

Hypothèse : Le cadre légal entourant le placement détermine les outils dont disposent les éducateurs.

Le cadre légal inhérent au placement est tour-à-tour perçu comme ressource ou comme contrainte dans l'accompagnement éducatif des jeunes institutionnalisés. Lorsqu'ils mentionnent sa dimension pénale, les éducateurs interrogés apprécient la collaboration avec les organismes juridiques qui sont garants d'un certain cadre. Par sa propension à être plus facilement prolongé, il semblerait que le placement pénal permette aussi d'envisager plus souvent les objectifs sur le long-terme. Cependant, les réalités de financement et les délais qui en découlent interfèrent directement avec le mandat de plus de la moitié des éducateurs interrogés. Quand

ils mentionnent le cadre dans lequel évoluent les jeunes adultes institutionnalisés, les professionnels interrogés le perçoivent comme peu adapté aux objectifs des jeunes suivis (retour dans la famille par défaut, financement de l'assurance-maladie sans subventions). Ainsi, cette hypothèse s'est vue confirmée car ma lecture des propos exprimés m'amène à envisager le cadre légal comme déterminant dans la manière dont les éducateurs interrogés sont amenés à accompagner des jeunes adultes institutionnalisés vers une certaine autonomie.

6.3. Troisième hypothèse

Hypothèse : Dans le cadre d'une fin de placement, l'autonomie favorisée par les éducateurs sociaux se focalise sur l'aspect relationnel et la construction d'un capital social.

De manière générale, les éducateurs interrogés envisagent d'abord l'autonomie à travers sa dimension fonctionnelle. Cependant, tous s'accordent à dire que l'accompagnement éducatif vers une certaine autonomie englobe d'autres dimensions (relatives, notamment, aux aspects sociaux ou relationnels). Quand j'ai cherché à savoir quel type d'autonomie était concrètement favorisé au quotidien, l'échantillon semble divisé. Si certains éducateurs se focalisent sur les aspects pratiques qui permettront aux jeunes institutionnalisés de « fonctionner » au quotidien, d'autres privilégient autant l'autonomie relationnelle que la fonctionnelle. Pourtant, plus de la moitié des professionnels interrogés essaient de favoriser un certain capital social (qui a tendance à se constituer d'anciens éducateurs ou de personnes ressources issues du domaine de la formation). De plus, la majorité des éducateurs perçoivent les activités comme importantes pour le réseau social des jeunes institutionnalisés même si ces démarches connaissent des limites. Ainsi, cette hypothèse est infirmée : si les éducateurs sociaux sont conscients des enjeux liés à la socialisation des jeunes suivis, leur mandat les amène tout de même à se focaliser plutôt sur une autonomie fonctionnelle.

7. Conclusion

Afin de conclure ce travail, il me semble pertinent de revenir sur certains des éléments issus de la recherche qui n'apparaissent qu'à la fin de la démarche. Il sera question des limites de la démarche mais aussi des apprentissages que j'ai pu en tirer. Enfin, cette recherche s'inscrivant dans un travail de Bachelor, je décrirai quels sont les enseignements bénéfiques à ma future pratique de l'éducation sociale.

7.1. Bilan de la recherche

Ce projet de recherche trouve son origine dans les réflexions que j'ai amorcées sur le terrain. Comme mentionné en amont dans ce document, j'avais la sensation que

les jeunes adultes institutionnalisés pouvaient être doublement défavorisés. En effet, en plus des inégalités inhérentes à leurs parcours de vie, ceux-ci doivent faire face à un contexte sociétal qui peut potentiellement renforcer ces inégalités (logement, contexte familial qui ne peut pas toujours être considéré comme une ressource, capital social peu développé ou encore, un marché de l'emploi exigeant). Dans ce sens, il aurait pu être pertinent d'interroger ces jeunes adultes institutionnalisés afin d'avoir leur opinion sur ce sujet. Si j'ai envisagé cette option au début du projet, cet axe aurait relativement complexifié les prises de contacts. De plus, j'avais la sensation qu'en me focalisant sur l'accompagnement éducatif fourni, je pourrais nourrir ma future pratique de l'éducation sociale. Cependant, j'envisage tout de même cette décision comme une limite claire pour envisager cette problématique dans sa globalité.

De la même manière, mon échantillon n'était constitué que de cinq éducateurs, répartis dans trois institutions. L'idée était de favoriser un axe qualitatif mais cela peut être perçu comme une limite pour envisager les pratiques institutionnelles d'une manière générale. De plus, mon analyse n'a pas relevé de spécificités pertinentes au sein d'une même institution, entre les institutions ou encore, entre les cantons. C'est pourquoi cet axe n'a finalement pas été approfondi car j'ai choisi de privilégier la pratique individuelle de l'éducateur social.

L'idée derrière l'entretien semi-directif était d'offrir une certaine liberté de propos aux éducateurs interrogés. Cet exercice s'est révélé plus compliqué que je l'imaginais car il demande une réelle capacité d'écoute tout en cadrant l'entretien. Ainsi, mon désir de laisser de la place aux propos des éducateurs m'a amené à éclipser inconsciemment certaines questions. A l'inverse, parfois, ma curiosité et mon intérêt pour le domaine m'ont poussé à relancer les éducateurs sur des sujets qui n'étaient pas forcément en lien avec le travail. Enfin, comme toujours dans le cadre d'entretien, je pense qu'il est important de garder à l'esprit que certaines réponses ont pu être induites par le contexte, le sujet de mon travail ou encore, par moi-même, sans le vouloir.

Toujours dans le cadre des entretiens, j'ai pu remarquer que mon guide d'entretien séparé en trois axes (jeune adulte, autonomie, cadre légal du placement) a pu instaurer un flou chez certains des professionnels interrogés. En effet, certains ont parfois eu du mal à faire le lien entre ces trois thématiques. Parfois, le concept de jeune adulte ne semblait pas vraiment trouver de sens aux yeux des éducateurs ou certains semblaient moins à l'aise sur l'aspect légal du placement. De plus, je pense que mon guide d'entretien aurait bénéficié d'être plus synthétique car il contenait beaucoup de questions pour des entretiens semi-directifs.

Durant la partie analytique du travail, j'ai été surpris par une contrainte qui a limité l'utilisation de certains extraits d'entretien. Comme je l'ai déjà mentionné, les trois institutions dont proviennent les éducateurs sociaux que j'ai entendus se sont toutes

adaptées d'une manière ou d'une autre afin de poursuivre une certaine forme de suivi après la majorité des jeunes adultes institutionnalisés. Cependant, ces adaptations sont spécifiques au contexte institutionnel respectif ainsi qu'au canton dans lequel l'institution se situe. Ainsi, j'ai dû adapter l'analyse des entretiens afin de préserver la confidentialité de tous les éducateurs sociaux.

7.2. Bilan personnel

Par le biais des recherches que ce travail a impliquées, j'ai pu approfondir la notion de jeune adulte ainsi que les enjeux qui entourent cette transition. Mais je me suis aussi intéressé aux différents types d'autonomie : un concept omniprésent dans l'éducation sociale. Puis, enfin, j'ai été surpris de devoir approfondir des dimensions légales voire politiques lorsque j'ai abordé la notion de placement. La mention de ces dimensions lors des entretiens m'a aidé à envisager l'accompagnement éducatif dans ce qu'il peut représenter aux yeux de la société. En effet, le travail fourni par l'éducateur social est finalement tributaire de facteurs qui dépassent le cadre de l'institution. Si cette réflexion s'est amorcée dans le cadre de ce travail de recherche, c'est à la fin du travail d'analyse que j'ai réalisé que cette perspective pouvait concerner l'éducation sociale dans sa globalité. Dans cette perspective, je trouve que Wacquez (2013) souligne très bien les enjeux auxquels l'éducation sociale fait face :

« Le travail « réparateur » dépend essentiellement de la conscience que la collectivité développe par rapport à sa responsabilité dans les phénomènes de marginalisation et d'exclusion de certains de ses membres et de sa volonté de consacrer des moyens à leur inclusion ou réintégration. Cette conscience et cette volonté se traduisent dans des politiques sociales et budgétaires dont l'action de l'éducation est largement tributaire. L'éducateur n'a-t-il pas à exiger les conditions de faisabilité de son action ? » (p. 30)

D'un point de vue moins théorique, même si mes trois années de formation HES m'y ont préparé, j'appréhendais de réaliser ce travail de Bachelor. En effet, mes précédents travaux de recherche ne représentaient pas le même investissement : que ce soit au niveau du volume de texte ou de l'approfondissement de la théorie. Un effort au niveau de la rigueur et de l'organisation a dû être fourni. Fort heureusement, j'avais déjà pu diriger et retranscrire un entretien semi-directif lors de mon module d'approfondissement. Les enseignements tirés de cette expérience m'ont permis d'envisager cette partie de la recherche plus sereinement. Puis, les échanges menés avec les éducateurs durant ce travail de Bachelor m'ont aussi permis de m'exercer aux techniques d'entretien. Effectivement, une compétence d'écoute active associée à la capacité à cadrer, relancer ou encore, prendre du recul sur le contenu de l'échange est nécessaire à la pratique de l'éducation sociale.

La rédaction du cadre théorique a été une étape complexe mais très stimulante : le fait de mettre mes recherches en lien direct avec le terrain est quelque chose qui m'a beaucoup aidé dans la rédaction. Cependant, de nature curieuse, j'ai appris, à travers ce travail de Bachelor, la nécessité de trier la littérature afin de ne pas surcharger la recherche de concepts. Par la suite, j'ai apprécié de pouvoir me rendre sur le terrain afin de vérifier mes réflexions en lien avec cette théorie. Les entretiens avec les éducateurs étaient des moments d'échange qui ont nourri ma recherche comme mon identité professionnelle.

Enfin, ce travail de recherche m'a permis d'obtenir des réponses en lien avec l'accompagnement éducatif des jeunes adultes mais, il a surtout fait émerger de multiples pistes de réflexion sur la pratique de l'éducation sociale en générale. Ainsi, je sors de cette démarche avec l'envie d'explorer les différentes facettes de l'accompagnement éducatif en tant que professionnel diplômé.

8. Bibliographie

BEE, H., BOYD, D. (2011). *Les âges de la vie : psychologie du développement humain* (4^{ème} éd.). Saint-Laurent (Québec) : ERPI.

BERTHIER, N. (2010). *Les techniques d'enquête en sciences sociales : méthodes et exercices corrigés*. Paris : Armand Colin.

BIRRAUX, A. (2014). Les adieux à l'enfance. Dans MORO, M.-R., *Devenir adulte : chances et difficultés* (199 p.). Paris : A. Colin.

BOUTINET, J.-P. (1998). *L'immaturité de la vie adulte*. Paris : Presses universitaires de France.

CHÉNET, G. (2003, janvier). D'éducateur à "accompagnant éducatif et social". *Journal du droit des jeunes*, (N° 221). p. 58-60. URL : <https://www.cairn.info/revue-journal-du-droit-des-jeunes-2003-1-page-58.htm>

DONABEDIAN, D. (2012). *L'adolescent et son corps*. Paris : Presses Universitaires de France.

DUMÉZ, H. (2016). *Méthodologie de la recherche qualitative*. Paris : Vuibert.

FEJTÖ, K. (2013, février). La post-adolescence, une phase du développement, *Revue française de psychanalyse*, Volume 77, p. 348-359. URL : <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-psychanalyse-2013-2-page-348.htm>

FIDELLE, M. (2014). « Un placement réussi ? ». Dans ATTIAS, D., KHAÏAT, L. (dir.) (378 p.). *Le placement des enfants*. Toulouse : Erès.

FORAY, P. (2016). *Devenir autonome : apprendre à se diriger soi-même*. Paris : ESF.

FOURDRIGNIER, M. (2010). « Adolescents ». Dans RULLAC, S., OTT, L. (dir.) (361 p.). *Dictionnaire pratique du travail social*. Paris : Dunod.

FOURNIER, L.-S. (2015, mars). « Qui t'a dit que je voulais devenir adulte ? », *Le Sociographe*, (N° 51), p. 11-21.

GALLAND, O. (1993). La jeunesse en France, un nouvel âge de la vie. Dans CAVALLI, A., GALLAND, O. (dir.) (221 p.). *L'allongement de la jeunesse*. Arles : Actes Sud

GALLAND, O. (1993). Qu'est-ce que la jeunesse ? Dans CAVALLI, A., GALLAND, O. (dir.) (221 p.). *L'allongement de la jeunesse*. Arles : Actes Sud

GALLAND, O. (2002). *Les jeunes*. Paris : La Découverte.

GOYETTE, M., CHENIER, G., ROYER, M.-N., NOËL, V. (2007). Le soutien au passage à la vie adulte des jeunes recevant des services des centres de jeunesse, *Education et francophonie*, Volume 35, p. 95-119. URL : http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXV_1_095.pdf

HOFFMANS-GOSSET, M.-A. (2006). *Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation* (5^{ème} éd.). Lyon : Chronique sociale.

KERIVEL, A. (2015, avril). Être adulte en sortant de structures d'Aide sociale à l'enfance, le capital social au cœur de la définition de l'autonomie. *Vie sociale*, (N° 12), p. 107-127. URL : <http://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2015-4-page-107.htm>

LARMOYER, P. (2009). *Devenir adulte pour être (enfin !) libre*. Paris : Hachette Pratique.

LEBEAU, A., SICOTTE, C., TILQUIN, C. & TREMBLAY, L. (1980, novembre). Le concept d'autonomie : Indicateur synthétique et opérationnel du mode de vieillissement : une approche systémique, *Santé mentale au Québec*, (Volume 5, N° 2), p. 70-90.

NUFER, H. (2002). La législation réglant le placement d'enfants : un élément de droit civil pour protéger les mineurs. Dans Association Suisse pour les Enfants en Placement. (dir.) (248 p.). *Répertoire – Le placement familial en Suisse : données psychologiques, pédagogiques et juridiques, prévention et démarche qualité*. Zürich : Association suisse pour les enfants en placement.

OSSIPOW, L., BERTHOD, M., AEBY, G. (2014). *Les miroirs de l'adolescence : anthropologie du placement juvénile*. Lausanne : Antipodes.

PAGÉ, M. (2015, mars). Avoir 18 ans. Au-delà des théories : le vécu au quotidien, *Le sociographe*, (N° 51), p. 45-53. URL : <http://www.cairn.info/revue-le-sociographe-2015-3-page-45.htm>

PHILIPPART DE FOY, O. (2009) L'espace de l'éducateur. *L'Observatoire*, (N°63), Liège, p. 1-4.

PITHON, N. (2014). « Un placement et après... ». Dans ATTIAS, D., KHAÏAT, L. (dir.) (378 p.). *Le placement des enfants*. Toulouse : Erès.

PONTHIEUX, S. (2006). *Le capital social*. Paris : La Découverte.

POTIN, E. (2009, automne). Vivre un parcours de placement. Un champ des possibles pour l'enfant, les parents et la famille d'accueil, *Sociétés et jeunesses en difficulté*, (N° 8), p. 1-20. URL : <http://sejed.revues.org/6428>

PRIESTER, T. (2009). *Les jeunes adultes à l'aide sociale : les principaux résultats*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique.

ROTA, M. (1995). *18 à 25 ans : La postadolescence et ses problèmes*. Paris : Dunod.

RULLAC, S. (2010). « Autonomie ». Dans RULLAC, S., OTT, L. (dir.) (361 p.). *Dictionnaire pratique du travail social*. Paris : Dunod.

SEVERAC, N., MOISSET, P. (2015, avril). Au fondement de l'autonomie était un autre. Le travail identitaire des jeunes adultes en protection de l'enfance. *Vie sociale*, (N° 12), p. 129-148. URL : <http://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2015-4-page-129.htm>

SORIS, C. (2010). « Placement ». Dans RULLAC, S., OTT, L. (dir.) (361 p.). *Dictionnaire pratique du travail social*. Paris : Dunod.

VAN CAMPENHOUDT, L., QUIVY, R. (2006). *Manuel de recherches en sciences sociales*. Paris : Dunod.

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

VAN DE VELDE, C. (2015). *Sociologie des âges de la vie*. Paris : Armand Colin.

WACQUEZ, J. (2013). Le noyau dur du métier d'éducateur. *Revue Rhizome*. URL : <http://www.educ.be/carnets/fondamentaux/fondamentaux.pdf>

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. 71 pages.

ZATTI, K.-B. (2002). L'histoire du placement des enfants. Dans Association Suisse pour les Enfants en Placement. (dir.) (248 p.). *Répertoire – Le placement familial en Suisse : données psychologiques, pédagogiques et juridiques, prévention et démarche qualité*. Zürich : Association suisse pour les enfants en placement.

9. Cyberographie

CONFÉDÉRATION SUISSE. (1987). *Code civil suisse*. URL : <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19070042/201701010000/210.pdf>

CONFÉDÉRATION SUISSE. (1937). *Code pénal suisse*. URL : <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19370083/index.html>

CONFÉDÉRATION SUISSE. (2003). *Loi fédérale régissant la condition pénale des mineurs.* (DPMIn). URL : <https://www.admin.ch/opc/fr/official-compilation/2006/3545.pdf>

CONFÉDÉRATION SUISSE. (1977). *Ordonnance sur le placement d'enfants.* URL : <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19770243/index.html>

CONFÉDÉRATION SUISSE. (2016). *Rapport thématique de la Commission nationale de la prévention de la torture sur ses visites d'établissements fermés pour mineurs en Suisse en 2014 et 2015.* URL : <https://www.nkvf.admin.ch/dam/data/nkvf/Berichte/2015/schweiz/rapport-thematique-etablissement-fermes-pour-mineurs.pdf>

FREYMOND, C. (2016, décembre). « Départ des enfants du foyer parental » Dans OFFICE FEDERAL DE LA STATISTIQUE (dir.) (12 p.). *Les jeunes en Suisse. Newsletter Démon - Informations démographiques*, (N° 2). URL : <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/actualites/quoi-de-neuf.gnpdetail.2016-0592.html>

GRAND CONSEIL DU CANTON DU VALAIS. (2000). *Loi en faveur de la jeunesse (LJe).* URL : <https://lex.vs.ch/frontend/versions/2165?locale=fr>

GRAND CONSEIL DU CANTON DE VAUD. (2004). *Loi sur la protection des mineurs (LProMin).* URL : http://www.rsv.vd.ch/dire-cocoon/rsv_site/doc.fo.html?docId=5890&docType=loi&page_format=A4_3&Pcurrent_version=4&EtatDoc=vigueur&isRSV=true&isSIL=true&outformat=html&isModifiante=false&with_link=true&num_cha=850&base=RSV

HISTOIRE DE LA SECURITE SOCIALE EN SUISSE. (2016). « La protection de l'enfant et de l'adulte ». Office fédéral des assurances sociales. URL : <https://www.histoiredelasecuritesociale.ch/institutions/institutions-cantonaes-ou-locales-et-institutions-privees/la-protection-de-lenfant-et-de-ladulte/>

HÜTTENMOSER, M., ZATTI, K.-B. (2014). *Dictionnaire histoire de la Suisse : « Enfants placés ».* URL : <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F16590.php>

LAROUSSE. (2017). « Placement ». Larousse. URL : <https://www.larousse.fr/>

LAROUSSE. (2017). « Adulte ». Larousse. URL : <https://www.larousse.fr/>

10. Table des illustrations

Figure 1 – Part des 15 à 30 ans vivant chez leurs parents, selon l'âge, 2010 – 2014 (chiffres cumulés), selon l'Office Fédéral de la Statistique. Source de l'image : FREYMOND (2016).....13

Figure 2 – Part des 20 à 30 ans vivant chez leurs parents, selon l'âge et la formation en cours, 2010 – 2014 (chiffres cumulés), selon l'Office Fédéral de la Statistique. Source de l'image : FREYMOND (2016).....13

11. Annexes

Annexe A – Lettre de prise de contact

Johann Anzévui
Adresse
Code postal - Localité
Numéro de téléphone
[Adresse e-mail](#)

Localité, décembre 2017

Institution
Direction de l'institution
Adresse
Code postal - Localité

Enquête dans le cadre d'un travail de Bachelor

Madame, Monsieur,

Je suis actuellement en fin de formation à la HES-SO de Sierre afin de devenir éducateur social et c'est pourquoi je suis en train d'élaborer mon travail de Bachelor. Comme vous le savez, il m'est demandé de faire une recherche théorique basée sur les pratiques professionnelles des acteurs du travail social. Dans le cadre de cette recherche, j'ai pris la décision de m'intéresser au suivi mis en place par les éducateurs et éducatrices lorsqu'un ou une jeune s'apprête à obtenir sa majorité (ou, vient de l'obtenir) dans un foyer pour mineurs.

Afin de confirmer ou infirmer les hypothèses élaborées jusqu'alors, j'ai besoin de réaliser des entretiens avec des éducateur-trice-s accompagnant des adolescent-e-s proches de leur majorité ou de jeunes adultes. Votre institution correspondant à la thématique de mon travail, je me permets de vous solliciter afin de bien vouloir communiquer mon annonce auprès de vos collaborateur-trice-s. En effet, mon projet serait de pouvoir prendre contact avec deux éducateur-trice-s évoluant dans votre structure et de mener un entretien avec chacun d'entre eux-elles.

En résumé, l'objectif général de ces entretiens serait d'échanger autour de la pratique individuelle de ces professionnel-le-s. Des thématiques comme les éventuelles conséquences du cadre légal entourant la majorité, les spécificités actuelles de la transition vers l'âge adulte ou encore, leur regard sur l'autonomie favorisée au quotidien seraient abordées. Les entretiens dureraient environ une heure et seraient envisagés à travers un axe semi-directif afin de laisser une certaine liberté à la parole des professionnel-le-s. Enfin, sachez que je me tiens à votre entière disposition pour de plus amples informations.

Je vous remercie d'avance de l'attention que vous porterez à ma requête et dans l'attente de vos nouvelles, je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, mes salutations distinguées.

Johann Anzévui

Annexe B – Guide d’entretien

Prise de contact	
Informations générales : Entretien du : Lieu : Durée de l’entretien :	Renseignements divers sur l’interviewé-e : Prénom d’emprunt : Âge : Sexe : Rôle et fonction dans l’institution : Années d’expérience (dans institution + dans le domaine) :
Introduction	
<p>Cadre : enregistrement, durée, confidentialité - anonymat (prénom d’emprunt), destruction des fichiers en fin de travail. Accord sous ces conditions - formulaire de consentement.</p> <p>Rappel de la question de recherche actuelle et en quoi la personne correspond à cette thématique : <i>« De quelle manière les éducateurs accompagnent-ils de jeunes adultes vers une certaine autonomie lors / après la fin de leur placement, dans un contexte de prolongement de la jeunesse ? »</i></p> <p>Questions se focalisent principalement sur l’interviewé-e mais s’attardent aussi sur l’institution et les bénéficiaires. Envisager l’entretien comme une discussion sur vos points de vue, “votre pratique à vous”.</p> <p>Besoin d’autres informations ?</p> <p>Début de l’enregistrement : serait-il possible de vous présenter ainsi que votre contexte professionnel en quelques mots ?</p>	

<u>Hypothèses</u>	<u>Objectifs</u>	<u>Questions</u>	<u>Questions de relance</u>	<u>Indicateurs / Relances</u>
<i>L’équipe éducative prend en compte la jeunesse et ses spécificités comme une</i>	Connaître la définition et la représentation des termes généraux selon les ES : <input type="checkbox"/>	Qu’est-ce qu’un adulte ? Qu’est-ce qu’un adolescent ? Qu’est-ce qui les différencie ?	Dans quelle catégorie se trouvent les personnes avec lesquelles vous travaillez ?	► Selon l’équipe ► Selon l’institution
	Connaître l’opinion des ES au sujet d’une éventuelle entrée dans	C’est quelque chose que vous avez constaté ?	De quelle manière ?	► Signes

étape à part entière.	le « monde adulte » plus tardive : <input type="checkbox"/>		Quelles conséquences cela implique ? Avez-vous dû adapter votre pratique ?	<ul style="list-style-type: none"> ► Pour le jeune ► Pour vous ► Pour l'institution ► Comment ? ► Équipe, institution
	Connaître l'opinion des ES au sujet des concepts de « jeunesse » ou « jeunes adultes » comme statut intermédiaire : <input type="checkbox"/>	L'envisagez-vous comme ça ? Est-ce quelque chose qui amène des conséquences sur votre pratique ?	Pourquoi ? Des exemples concrets ?	<ul style="list-style-type: none"> ► Équipe, institution ► Objectifs, suivi ► Équipe, institution
	Savoir si les ES ressentent des conséquences dans le parcours des jeunes, en lien avec le contexte actuel de prolongement de la jeunesse : <input type="checkbox"/>	Avez-vous la sensation que ce prolongement de la jeunesse amène d'autres conséquences dans le parcours des jeunes que vous suivez ? S'il y a des conséquences, comment sont-elles prises en compte dans votre pratique ?	Lesquelles ? Si on les compare avec les parcours des jeunes hors-foyer ? Exemples concrets ?	<ul style="list-style-type: none"> ► Inégalités ► Opportunités ► Emploi, logement ► Formation, réseau ► Équipe, institution
L'autonomie favorisée prend en compte l'aspect relationnel et la construction d'un capital social.	Connaître les définitions et représentations de l'autonomie vue par les ES : <input type="checkbox"/>	C'est quoi l'autonomie pour vous ?	Fait-elle partie des objectifs du suivi dans le quotidien ? Qu'est-ce qui est travaillé chez le jeune ?	<ul style="list-style-type: none"> ► De quelle façon ? ► Exemples ► Changement à l'approche de la majorité ?
	Connaître les types d'autonomie qui sont favorisées par les ES : <input type="checkbox"/>	Quel type d'autonomie est favorisée au quotidien ?	Exemples concrets ?	

		Des auteurs font mention d'une autonomie de type fonctionnel : opinion ? Des auteurs font mention d'une autonomie de type relationnel : opinion ?	Si oui, une explication ? Si oui, une explication ?	<ul style="list-style-type: none"> ► Gestes quotidien ► Capital social
	Savoir comment l'autonomie relationnelle est intégrée au suivi par les ES : <input type="checkbox"/>	Comment cette autonomie relationnelle est favorisée ? L'accompagnement vise-t-il la constitution d'un capital social ?	Dans votre pratique ? Par l'institution ?	<ul style="list-style-type: none"> ► Personne-ressource ► Activités créatrices de lien en dehors du foyer
	Savoir si l'autonomie travaillée avec les jeunes change à l'approche de la majorité / après l'obtention de la majorité : <input type="checkbox"/>	L'approche ou l'obtention de la majorité change-t-elle votre vision de l'accompagnement ?	Dans ce cadre, quel type d'autonomie est favorisé ? Pour quelles raisons ?	<ul style="list-style-type: none"> ► Fonctionnel ► Relationnel ► Objectifs ► Du jeune, de l'institution
<i>Le cadre légal du placement détermine les outils dont disposent les éducateurs.</i>	Savoir comment les ES définissent le placement : <input type="checkbox"/>	Comment définiriez-vous le placement ?	Quels types ? Quels en sont généralement les objectifs ? Quand s'arrêtent-ils ?	<ul style="list-style-type: none"> ► Public, civil, pénal ► Objectifs ► Durée / Fin
	Savoir quelle importance les ES donnent à ce cadre légal : <input type="checkbox"/>	Quelle est l'importance de ce cadre légal dans votre pratique ?	A quel niveau ? (Institution, ...) Ce cadre est-il une ressource ? Pour qui ? Ou plutôt, une contrainte ? Et pour qui ?	<ul style="list-style-type: none"> ► Exemples ► Outils, mesures ► Instit., ES, jeune ► Fin - échéance fixe ► Instit., ES, jeune
	Savoir si le cadre légal semble tenir compte des objectifs visés par le jeune, l'équipe, le foyer : <input type="checkbox"/>	Avez-vous la sensation que le cadre du placement interfère avec les objectifs fixés par les différents acteurs ?	Avec qui ? De quelle manière ?	<ul style="list-style-type: none"> ► Instit., ES, jeune ► Échéances, autres contraintes ?

Question de conclusion.	Prendre connaissance des hypothèses de compréhension et d'intervention des ES sur la thématique générale du travail : <input type="checkbox"/>	Selon vous, que faut-il maintenir ou changer dans la prise en charge de ces jeunes dans le contexte actuel ?		<ul style="list-style-type: none">▶ Accompagnement▶ Institutionnel▶ Sociétal
--------------------------------	--	--	--	--

Annexe C – Formulaire de consentement

Étude sur l'accompagnement éducatif mis en place pour de jeunes adultes dans un contexte de fin de placement

Menée par Johann Anzévui, étudiant à la HES-SO Valais
Sous la direction de Marie-Cécile Baumgartner, directrice de Travail de Bachelor à la HES-SO Valais

Formulaire de consentement éclairé pour les personnes participant à l'étude

Le (la) soussigné(e) :

- Certifie être informé(e) sur le déroulement et les objectifs de l'étude mentionnée ci-dessus.
- Affirme avoir lu attentivement et compris les informations écrites fournies en annexe.
- Affirme avoir pu poser toutes les questions souhaitées relatives aux informations fournies.
- Atteste qu'un temps de réflexion suffisant lui a été accordé.
- Certifie avoir été informé(e) qu'aucun avantage découle de la participation à cette étude.
- Certifie avoir été informé(e) qu'il (elle) peut mettre fin à sa participation à cette étude à tout moment et cela sans aucune négative pour sa personne.
- Accepte que les entretiens soient enregistrés et retranscrits (anonymement) dans le document final.
- Atteste avoir été informé(e) que les enregistrements seront détruits à la fin de la démarche de recherche.
- Tout préjudice qui pourrait être causé dans le cadre de cette démarche de recherche sera couvert par les dispositions légales en vigueur.

Ainsi, le (la) soussigné(e) accepte de participer à l'étude mentionnée en début de page.

Date :

Signature :

Annexe D – Grille de retranscription

Entretien du :

Numéro :

Thèmes - hypothèses	Objectifs - sous-thèmes	Retranscription	Repères de temps	Commentaires - questionnements
Introduction et présentation de la personne	Formation :			
	Formations complémentaires :			
	Années de pratique :			
	Fonction spéciale :			
Contexte de travail en lien avec la recherche	Mission :			
	Population accueillie :			
<u>Hypothèse 1 :</u> L'équipe éducative prend en compte la jeunesse et ses spécificités comme une étape à part entière	Définition, représentation des termes généraux (adulte - adolescent) :			
	Entrée tardive dans le monde "adulte" (conséquences - pratique adaptée) :			

	Concepts de “jeunesse”, “jeune adulte” (opinion - conséquences pratique) :			
	Contexte actuel = conséquences (inégalités, opportunités) pour les jeunes (pratique adaptée) :			
<u>Hypothèse 2 :</u> L'autonomie favorisée prend en compte l'aspect relationnel et la construction d'un capital social	Définition, représentation du terme (exemples pratiques - différences interprétation) :			
	Types d'autonomies favorisées (fonctionnel - relationnel) :			
	Favorisation d'une autonomie relationnelle (capital social - personne- ressource - activités créatrices de liens hors- foyer) :			
	Influences sur accompagnement à l'autonomie à l'approche ou obtention majorité :			
<u>Hypothèse 3 :</u>	Définition du placement (types - objectifs - durée) :			

Le cadre légal du placement détermine les outils dont disposent les éducateurs	Importance cadre légal dans l'accompagnement (ressource - contrainte) :			
	Cadre légal adapté aux objectifs visés par les jeunes :			
Question de conclusion	Maintien / Changement dans l'accompagnement actuel (pratique - institutionnel - sociétal) :			