UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Archive ouverte UNIGE

https://archive-ouverte.unige.ch

Thèse 2026

Public access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Penser les foyers de protection de l'enfance comme des environnements capabilisants pour les mineurs placés

Waltz, Oscar Antoine William

How to cite

WALTZ, Oscar Antoine William. Penser les foyers de protection de l'enfance comme des environnements capabilisants pour les mineurs placés. Thèse, 2026. doi: 10.13097/archive-ouverte/unige:196277

This publication URL: https://archive-ouverte.unige.ch/unige:196277

Publication DOI: 10.13097/archive-ouverte/unige:196277

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.

Last update in Archive ouverte UNIGE on 16.10.2026 11:54

Penser les foyers de protection de l'enfance comme des environnements capabilisants pour les mineurs placés

Oscar Waltz

Direction de thèse :
professeur Jean-Michel Bonvin



FACULTÉ DES SCIENCES DE LA SOCIÉTÉ

UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Penser les foyers de protection de l'enfance comme des environnements capabilisants pour les mineurs placés

THÈSE

présentée à la Faculté des sciences de la société
de l'Université de Genève

par

Oscar Waltz

sous la direction de

Professeur Jean-Michel Bonvin

pour l'obtention du grade de

Docteur ès sciences de la société
mention socioéconomie

Membres du jury de thèse :

M. Nicolas DUVOUX, Professeur ordinaire, Université de Genève et Université Paris 8

Mme Marie GARRAU, Maîtresse de conférences, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne

M. Carl LACHARITE, Professeur émérite, Université du Québec à Trois-Rivières

M. Frédéric VARONE, Professeur ordinaire, Président du Jury, Université de Genève

Thèse no 322

Genève, le 23 septembre 2026

La Faculté des sciences de la société, sur préavis du jury, a autorisé l'impression de la présente thèse, sans entendre, par-là, émettre aucune opinion sur les propositions qui s'y trouvent énoncées et qui n'engagent que la responsabilité de leur auteur.

Genève, le 2 octobre 2026

Le doyen
Jean-Michel BONVIN

Impression d'après le manuscrit de l'auteur

Table des matières

Table des matières iii
Liste des acronymes v
Résumé vi
Remerciements x
Chapitre 1 – Ouverture 1
Chapitre 2 – Revue ciblée de la littérature et contextualisation 11
2.1. Bloc 1 – Tensions entre l'enfant vulnérable et l'enfant acteur 11
2.2. Bloc 2 – La parentalité comme idéal normatif 16
2.3. Bloc 3 – Le rôle de l'Etat dans la protection de l'enfance 22
Chapitre 3 – Comment théoriser un environnement capabilisant ? 43
3.1. Temps 1 : Des démarches évaluatives 44
3.2. Temps 2 : L'approche par les capabilités 58
3.3. Temps 3 : Protection et autonomisation vécues 82
3.4. Présentation des quatre configurations 97
Chapitre 4 – « *On n'entre pas dans un foyer comme dans un moulin*. » 103
4.1. Enjeux éthiques 104
4.2. Dispositif méthodologique : bienvenue dans ma *cuisine interne* 123
4.3 Opérationnalisation des capabilités et travail de catégorisation 130
Chapitre 5 – Le *principe de réalité* des professionnels : construction et effets 143
5.1. La construction du *principe de réalité* 143
5.2. Les effets du *principe de réalité* 161
Chapitre 6 – Un *principe de réalité* confronté aux *réalités expérientielles* . 177
6.1. Configuration 1 — Leanne et Bianca 180
6.2. Configuration 2 — Chloé, Isabelle et Iris 191
6.3. Configuration 3 : Sonia, Grégoire, Lise, Mélanie, Asmaa et Margot 204
6.4. Configuration 4.1 : Virginie, Jehan, Mila, Florian 218
6.5. Configuration 4.2 : Clément, William, Nouria, Yanis et Manon 231
6.6. Comparaisons et réflexions 244
Chapitre 7 – La transition à la majorité : entre aspirations et craintes 249
7.1. Configuration 1 : Leanne et Bianca 250
7.2. Configuration 2 : Chloé, Isabelle et Iris 255
7.3. Configuration 3 : Sonia, Grégoire, Lise, Mélanie, Asmaa et Margot 262
7.4. Configuration 4.1 : Virginie, Jehan, Mila, Florian 273
7.5. Configuration 4.2.1 : Clément et William 280
7.6. Configuration 4.2.2 : Nouria, Yanis et Manon 286
7.7. Synthèse et discussion 292

Chapitre 8 – Correspondance et environnement capabilisant 305
8.1. Les facteurs favorisant une proximité entre le *principe de réalité* et les *réalités expérientielles* 308
8.2. Degrés d'incursivité et marges de cocréation 318
8.3. Mécanismes de hiérarchisation des jeunes 327
Chapitre 9 – Propos conclusifs 335
9.1 Synthèse des principaux résultats 335
9.2 Contributions 339
9.3 Réflexion critique sur ma démarche 343
9.4 Ouverture… 344
Bibliographie 349
Sources académiques 349
Sources numériques 380
Bases légales 385
Annexes 387
Annexe n°1 – Guide d'entretien (jeunes placés) 387
Annexe n°2 – Courrier de présentation de la recherche (jeunes) 392
Annexe n°3 – Présentation de la recherche (parents) 394
Annexe n°4 – Formulaire de consentement (mineurs) 397
Annexe n°5 – Courrier de fin d'entretien 400
Annexe n°6 – Evolution du processus de recrutement 401

Liste des acronymes

AC	Approche par les capabilités
AI	Assurance invalidité
AEMO	Action éducative en milieu ouvert
AGAPE	Association genevoise d'actions préventives et éducatives
APEA	Autorité de protection de l'enfant et de l'adulte
CC	Code civil
CIDE	Convention internationale des droits de l'enfant
COPMA	Conférence en matière de protection des mineurs et des adultes
DIP	Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse
FAH	Famille d'accueil avec hébergement
FOJ	Fondation officielle de la jeunesse
HG	Hospice général
IGE	Institutions genevoises d'éducation spécialisée
IPE	Intervenant en protection de l'enfance
OCEJ	Office cantonal de l'enfance et de la jeunesse
OPAD	Office de la protection de l'adulte
SPMi	Service de protection des mineurs
TMin	Tribunal des mineurs
TPAE	Tribunal de protection de l'adulte et de l'enfant

Résumé

Cette thèse s'est construite au croisement d'ambitions scientifiques et plus personnelles qui m'ont conduit à entrer dans les foyers de protection de l'enfance pour donner la parole aux jeunes qui y vivent et les questionner sur la manière dont ils vivent et *reçoivent* (Revillard, 2018) une des politiques publiques les plus intrusives qu'un État puisse entreprendre dans la vie des familles (Khoo et al., 2012 ; Robin, 2021). Les mesures de placement cherchent à articuler des objectifs de protection et de participation (Archard et Skivenes, 2009 ; Cashmore et al., 2023 ; Duncan, 2019 ; Schoch et al, 2020) qui peuvent finir par s'opposer, signalant les difficultés à concilier les deux pôles d'une même boussole. De manière intéressante, ils ont tendance à impacter les représentations des mineurs et la légitimité de leur parole, en étant perçus par le prisme de leurs vulnérabilités et de leurs dépendances présentes, mais aussi de leurs responsabilités et leur indépendance en devenir (chapitre 2).

Le questionnement qui traverse la recherche peut se résumer en quelques mots : **dans quelle mesure ces foyers peuvent-ils constituer des *environnements capabilisants* pour les mineurs concernés ?** Parler d'environnements capabilisants fait explicitement référence à l'approche par les capabilités (AC) (Sen, 1999) qui structure toute l'architecture du cadre théorique déployé (chapitre 3). Grâce à la mobilisation de références venues renforcer sa dimension relationnelle, ces environnements sont conçus à l'aune des besoins de protection et d'autonomisation des mineurs placés (Genard, 2008). Le croisement de ces deux dimensions qui s'expriment selon une gradation faible-fort, fait émerger quatre configurations idéal-typiques qui correspondent chacune à une hypothèse sur leur portée plus ou moins *capabilisante.* L'objectif a ensuite été de confronter cette matrice configurationnelle qui émerge de la littérature (1er temps) avec les « *anomalies* » (Burawoy, 1998) d'un terrain « *difficile* » (Boumaza et Campana, 2007).

La démarche repose sur une méthodologie qualitative et exploratoire (chapitre 4) qui a dû composer avec des exigences éthiques émanant d'une multitude de *gatekeepers* qui ont chacun exprimé des besoins de protection complexes et pas toujours compatibles entre eux. C'est dans ce contexte que j'ai pu ouvrir vingt *situations* où chacune croise les *objectivités positionnelles* (Sen, 1993b) du mineur concerné (20), de son intervenant en protection de l'enfance (IPE) chargé du suivi de sa situation (18), de son éducateur de référence au sein du foyer (20) et de ses parents (8). Le corpus est composé de ces 66 entretiens semi-directifs réalisés dans dix lieux de placement du canton de Genève.

Ces études permettent de situer le point de vue des vingt jeunes et de leur réseau afin de mener des analyses configurationnelles (2ème temps). La confrontation entre les deux matrices, théorique et empirique, met en exergue des acteurs qui expriment une intensité de protection et d'autonomisation ne correspondant pas à un degré faible-fort, mais dépendant de leur position. Les expériences des jeunes, que j'analyse aussi bien dans le quotidien du placement (chapitre 6) que dans la préparation à la majorité (chapitre 7), les amènent à concevoir le degré de protection et d'autonomisation comme pouvant être *imposé* ou *souhaité*. Les professionnels impliqués dans le suivi de ces jeunes évaluent l'intensité du degré de protection et d'autonomisation en fonction de sa capacité à répondre aux besoins du jeune (*inadapté à adapté*). L'analyse des configurations obtenues signale qu'un environnement capabilisant n'est pas défini par sa capacité à répondre de manière *forte* aux besoins de protection et d'autonomisation, mais plutôt par la façon dont il parvient à faire converger la position des jeunes et des professionnels. À ce sujet, j'évoque un degré de proximité entre le *principe de réalité* des professionnels (chapitre 5) qui sert de référentiel pour imposer leurs attentes en matière d'autonomisation ; et les *réalités expérientielles* des jeunes (chapitres 6 et 7) qui représentent un vécu et des expériences influencés par l'ampleur de leurs fragilités et des ressources à leur disposition. L'analyse des configurations au prisme de ce degré de proximité souligne combien le

développement des capabilités est pris dans des mécanismes pouvant entrainer des effets cumulatifs ou alors plus *corrosifs* (Wolff et De Schalit, 2007).

Je mentionne une logique favorisant une *conversion* la plus forte pour les profils des jeunes qui peuvent compter sur une proximité des réels la plus marquée (*souhaité-adapté*). Dans ces configurations, les mineurs ne sont pas trop handicapés par leurs fragilités, ils entretiennent d'excellentes relations éducatives où leur parole est prise en compte ainsi que des relations parentales plutôt stabilisées ; ils sont épanouis dans leur projet scolaire ou formatif et se montrent engagés dans une autonomisation où ils voient une utilité. À l'inverse, je distingue une logique plus obstructive pour les profils où les constructions des réels sont les plus éloignés (*imposé-inadapté*). Ici, les mineurs ont d'importantes fragilités qui les limitent dans l'acquisition de l'autonomie, ils vivent de mauvaises relations éducatives où leur parole ne compte pas et ils entretiennent des relations parentales *toxiques*. Leur scolarité est traversée par de multiples ruptures et difficultés, ce qui contribue à une projection fragile, voire impossible, dans des aspirations professionnelles. L'analyse montre que d'autres configurations évoluent entre ces deux pôles, mettant ainsi en évidence une gradation des expériences vécues.

Ces comparaisons mettent en évidence le fonctionnement d'un mécanisme de hiérarchisation des jeunes opéré par les équipes à partir de la *correspondance* (Ingold, 2017) entre le *principe de réalité* des professionnels et les *réalités expérientielles* des mineurs. La construction de ces deux réels façonne la *réalité relationnelle* qui lie ces deux acteurs et qui impacte la *marge discrétionnaire* (Evans et Harris, 2004) des équipes. Les jeunes qui sont en mesure de répondre aux exigences comportementales (Bonvin, 2020) — disponibilité, réflexivité, proactivité — peuvent s'engager dans des formes de réciprocité attendues par une autonomie qui doit se *performer* (Astier, 2007 ; Duvoux, 2009). Je désigne alors des jeunes à qui l'on reconnait une forme de *mérite comportemental* qui va servir de référentiel aux professionnels pour établir un tri entre les profils. Parce qu'ils remplissent les objectifs fixés et acceptent les relations éducatives, ils disposent

d'une capacité d'expression ou « *capability for voice* » (Bonvin, 2012) légitime et reconnue qui permet d'ajuster, voire de cocréer les degrés de protection et d'autonomisation mis en œuvre. Autant d'éléments qui contribuent à nourrir la *réalité relationnelle* et à justifier la pertinence de ces correspondances. À l'inverse, les jeunes qui rencontrent des fragilités plus lourdes, qui constituent un obstacle de taille pour répondre aux mêmes objectifs, voient leur parole disqualifiée au nom de leurs vulnérabilités. Ce contexte limite les possibilités d'ajustements des degrés de protection et d'autonomisation, le *tri* se faisant alors à l'aune du *principe de réalité* qui, paradoxalement, impose des exigences plus strictes et non négociables aux jeunes les plus fragiles.

Ces résultats s'inscrivent à la suite de travaux (Bonvin et al., 2023) qui mettent à jour les effets potentiellement contre-intuitifs de politiques sociales qui, dans certains cas, peuvent contribuer à vulnérabiliser leurs bénéficiaires. Ma contribution souligne qu'un mécanisme d'*effet Matthieu* (Merton, 1968, 1988) peut aussi s'observer dans le fonctionnement d'une mesure de protection qui rassemble une population aux fragilités déjà exacerbées. Elle se retrouve confrontée à une course à l'autonomisation qui est loin de se faire à armes égales, et où les règles du jeu favorisent les profils les plus *méritants* et pénalisent les plus *fragiles*. La thèse conclut par une analyse plus normative de la matrice configurationnelle (3ème temps). Elle défend une plus grande correspondance entre tous les réels, ce qui opère un déplacement de la responsabilité des jeunes et permet de questionner l'efficacité des foyers en se demandant comment les mineurs sont équipés pour être tenus responsables de leur autonomisation. Dans ces conditions, l'accès à des relations éducatives soutenantes qui se prolongent après 18 ans, à des espaces pour acquérir l'autonomie de manière graduelle ou encore à des solutions de logement pérennes ne sont plus des privilèges à *mériter,* mais autant de prérequis à une responsabilité évolutive des jeunes.

Remerciements

Au moment d'écrire ces lignes chargées d'émotion, j'ai en tête les paroles de la philosophe française Chantal Jaquet qui accompagne sa critique de la méritocratie :

> *Quiconque se proclame méritant est en réalité un ingrat, car il oublie sa dette envers les autres*. (2018)

Cette recherche s'est construite sur des interdépendances à la fois humaines et scientifiques qui sont colossales. Mes remerciements les plus chaleureux et sincères vont en premier lieu au professeur Jean-Michel Bonvin, véritable chef d'orchestre sans qui nulle thèse n'aurait pu voir le jour. C'est à lui que je dois ce plongeon dans la marmite des capabilités. Dans un vocabulaire cher à ma démarche, je dirai volontiers qu'il a su me *protéger* et m'*autonomiser* tout au long de ces cinq années. Et plus particulièrement durant quelques moments *chauds* où sa bienveillance et son professionnalisme ont fait toute la différence. Je remercie ici le Prof. Karl Hanson pour sa précieuse intervention au moment de rassurer certains partenaires clés ;

Je remercie chaleureusement la maîtresse de conférences Marie Garrau, ainsi que les professeurs Nicolas Duvoux, Carl Lacharité et Frédéric Varone d'avoir accepté de faire partie de mon jury de thèse et d'encadrer ce travail. Vos travaux, vos commentaires lors de la soutenance privée et votre exigence académique ont guidé mes réflexions et profondément façonné ma manière d'appréhender la recherche en sciences sociales. J'adresse un remerciement tout particulier au Prof. Lacharité pour son accueil chaleureux à Trois-Rivières en mai 2025 lors de mon périple en terre québécoise ;

Cette thèse s'est construite grâce à l'obtention d'un matériau particulièrement sensible acquis après ce que je qualifie volontiers d'un parcours du combattant. J'aimerais tout d'abord remercier du fond du cœur l'ensemble des jeunes qui ont pris le temps de m'écouter, qui ont accepté de me faire confiance et avec qui j'ai

pu m'entretenir. Ces échanges m'ont bouleversé et votre parole a contribué à faire de moi un chercheur plus sensible. Vous avez toute ma reconnaissance. Je tiens également à adresser mes remerciements les plus appuyés aux éducatrices, éducateurs, IPE et à l'ensemble des professionnels avec qui j'ai pu échanger qui m'ont accordé leur disponibilité ;

J'adresse mes sincères remerciements à MM. Sequeira, Montfort et Merminod de l'OCEJ, à M. Boukamel du SPMi, au juge Chatelan du TPAE, aux directeurs généraux des IGE, à l'ensemble des directions de foyers et des équipes éducatives rencontrés qui ont tous contribué à rendre cette recherche possible ;

Cette thèse est aussi et surtout une histoire de famille, mon nid, qui s'est agrandi au fil d'un parcours académique qui a vu chacune de mes filles en marquer une étape : Neïma est arrivée pendant mon bachelor en Sciences politiques, Dahlia est née pendant mon master en administration publique et finalement Isla pendant ce doctorat en socioéconomie. Les filles, l'aboutissement de cette thèse, c'est aussi ma manière un peu naïve de vous montrer qu'il faut suivre vos rêves, petits et grands, peu importe où ils vous emmèneront. Je n'aurais pas imaginé faire ce chemin sans vous. Vous voir grandir, vos sollicitations et votre amour au quotidien m'ont *ancré dans le réel,* en me rappelant toujours où étaient mes priorités ;

Je veux avoir une pensée toute particulière pour Gaëlle, ma femme et ma meilleure amie qui partage ma vie depuis plus de 18 ans. Sans elle, rien n'aurait été possible, ici comme partout ailleurs. Elle est ma lumière la plus précieuse ;

Take my hand,
Take my whole life, too
For I can't help
falling in love with you

Terminer une thèse à 36 ans, avec trois enfants, c'est une aventure qui mobilise tout un village pour reprendre un vieil adage qui se fait de plus en plus rare.

J’adresse ma plus tendre reconnaissance à mes parents et à mes beaux-parents pour leur soutien, inconditionnel depuis de si longues années, qui s’est intensifié dans les derniers temps de cette rédaction. J’ai aussi une pensée spéciale pour Yaya dont la résilience me touche beaucoup, et aussi pour maman Roxane ;

Je n’oublie pas le Prof. Matteo Gianni ni le Dr Jérôme Grand pour leur précieux accompagnement lors de mon projet de recherche de bachelor. Ils m’ont initié à une recherche qualitative, à la fois exigeante et sensible aux autres ; M. Gaétan Clavien, conseiller aux études, qui a m’a ouvert son bureau il y a plus de dix ans et qui a cru en mon projet de reconversion académique. J’ai également une pensée pour l’ensemble des collègues et autres intervenants rencontrés lors d’événements scientifiques qui ont jalonné ce doctorat et que je remercie pour leurs commentaires qui ont, petit à petit, façonné ce travail.

Je remercie chaleureusement Michèle pour son immense investissement dans la relecture et la correction attentives de ce manuscrit ; j’adresse mes remerciements amicaux et sincères au Dr Decroux, qui m’a montré la voie ;

Je conclurai ces quelques mots en ayant une pensée pleine d’émotion pour Elisabeth, Pierre, Michel et Gérard, des grands-parents avec qui j’aurais tant aimé partager cet aboutissement.

Chapitre 1 – Ouverture

Cette thèse est portée par une conviction intime qui s'est transformée en ambition, celle d'ouvrir la porte des foyers de protection de l'enfance pour observer ce qui se joue dans ces lieux où vivent et grandissent des mineurs étant aux prises avec une des interventions les plus intrusives qu'un État puisse entreprendre dans la vie des familles (Khoo et al., 2012 ; Robin, 2021). Entrer dans les foyers, c'est questionner la politique de protection des mineurs et plonger dans la régulation intime des relations entre l'État et les familles (Goldson, et al., 2004). Dans un État social dont l'organisation fédéraliste et le principe de subsidiarité constituent la colonne vertébrale (Ladner, 2011 ; Sciarini, 2024 ; Bochsler, 2024), les rapports entre l'État et les familles ont historiquement été pensés comme une prérogative de la sphère privée, avec des politiques familiales faiblement institutionnalisées (Leimguber, 2008 ; Häusermann et Bürgisser, 2023). Entrer dans les foyers donne à voir ce que Delphine Serre qualifie de « *coulisses de l'État social* » (2009) pour y analyser la manière dont ces jeunes expérimentent cette politique publique. Cette recherche est pensée et s'est construite en réaction à un constat synthétisé par la formule de Baron et Greiveldinger qui s'intéressent à la protection de l'enfance :

> *La parole même de l'enfant, parfois idéalisée, ou entourée de précautions, et parfois nimbée de méfiance, est rarement prise en compte au-delà de l'expression d'une douleur personnelle.* (2019, p.8)

Si j'ai voulu entreprendre cette démarche, c'est d'abord pour rencontrer les mineurs et les entendre sur la manière dont ils *reçoivent* l'action publique, un terme que j'emprunte à Anne Revillard qui en donne la définition suivante : « *[…] l'ensemble des processus par lesquels une politique publique est appropriée et coconstruite par ses ressortissants, et par lesquels elle produit ses effets sur ceux-ci. »* (2018, p.478) D'un point de vue analytique, cette notion attire notre attention sur une étape de réception qui mêle à la fois les effets de l'action publique sur les individus, mais aussi la manière dont ces derniers se l'approprient. La notion de cocréation souligne à cet égard une dimension *active* sur laquelle j'aurai

l'occasion de revenir longuement. Revillard apporte une distinction utile entre des effets matériels, mais aussi symboliques, en évoquant à ce sujet un processus de « *façonnage de la subjectivité* » (ibidem) qui accompagnera les analyses.

Dans ce sens, entendre et prendre au sérieux la parole des jeunes placés dans toute sa complexité (Spyrou, 2011) doit permettre d'aller au-delà de témoignages de mineurs qui sont mobilisés pour dépeindre le portrait de victimes qui ne seraient bonnes qu'à exprimer leurs fragilités.

L'objectif de cette recherche est d'observer et d'analyser la manière dont ce public vit, reçoit et expérimente au quotidien une mesure dont les effets et les objectifs sont loin d'être anodins. Et notamment, car elle combine des exigences potentiellement contradictoires qui mêlent la protection de mineurs vulnérables avec l'autonomisation de jeunes devant se préparer à faire face aux exigences d'une vie d'adulte.

> *Il existe une idée profondément ancrée, et de longue date, selon laquelle les enfants sont en premier lieu des « objets » de protection et de soin. En leur qualité d'êtres humains vulnérables, ils devraient être avant tout, voire exclusivement, les destinataires de la bienveillance des adultes. Pourtant, les droits à la protection — et aux prestations qui lui sont liées — ne sont pas les seuls droits reconnus aux enfants par la CIDE[1]. Celle-ci les articule nettement avec les droits à l'expression et à la participation, c'est-à-dire à la reconnaissance de l'enfant en tant que personne et que citoyen en devenir. (Jésu, 2006, pp.13-14)*

La littérature met en exergue la manière dont l'articulation entre des objectifs de protection et de participation traverse l'ensemble de la protection de l'enfance (Archard et Skivenes, 2009 ; Cashmore et al., 2023 ; Duncan, 2019 ; Schoch et al, 2020) et signale les difficultés à concilier les deux pôles d'une même boussole. Dès lors, entendre les jeunes doit permettre d'aboutir à une représentation à la fois plus précise et complexe d'une articulation entre ces deux besoins en adoptant un point de vue *« par le bas, par l'expérience des premiers concernés »* (Robin, 2021,

[1] Convention internationale des droits de l'enfant.

p.163). Cet exercice est d'autant plus important que les mesures de protection de l'enfance sont construites sur des asymétries structurelles et « *épistémiques* » (Knezevic, 2020) de pouvoir et de savoir (Schoch et al., 2020), qui renforcent un processus de hiérarchisation des points de vue :

> *Le langage des acteurs publics s'éloigne du vécu des individus, les expériences les plus intimes sont à la fois dépourvues d'un langage commun pour les rendre partageables et saturées par un discours d'experts (Martuccelli, 2002). Cette difficile appréhension des parcours est encore plus marquée en protection de l'enfance, où les individus ou les récits profanes peuvent rentrer en collision avec les récits institutionnels. (Robin, 2021, p.159)*

Entendre les jeunes et mener une analyse à partir de leurs expériences et vécus contribuent à mettre en évidence les similitudes de ces parcours, tout en insistant sur leur caractère extraordinaire, ce qui va dans le sens de la création et de la diffusion d'un *langage commun* qui puisse être audible et légitime. C'est en ce sens que Malinowski et Parron situent la participation d'un public pris entre une injonction à la parole, voire une injonction biographique (Duvoux, 2009) et une volonté de rééquilibrer le pouvoir (2024).

Une politique publique sous le feu des projecteurs

En 2026, la politique genevoise de protection des mineurs est à nouveau sous le feu de projecteurs politiques et médiatiques qui dépeignent une réalité difficile et documentée de longue date (Cour des comptes, 2016). Ce diagnostic fait état d'un dispositif de protection des mineurs complètement saturé (*Tribune de Genève*, 2026b) avec des listes d'attente qui se rallongent pour la mise en œuvre de mesures ambulatoires de soutien à la parentalité (*Tribune de Genève*, 2026a) ; et des nuitées d'hospitalisation sociale[2] qui ne cessent d'augmenter, malgré un cadre légal

[2] Ce terme fait référence à une : *« pratique qui consiste à placer des enfants généralement sans besoins médicaux à l'hôpital, en raison du manque de place dans les structures d'accueil adaptées. »* (Corthay, 2025).

récemment modifié afin qu'elles ne soient permises « *qu'en dernier recours et si aucune alternative n'a pu être trouvée*[3] » (République et canton de Genève, 2022). En bout de chaîne, l'État peine à recruter de nouvelles familles d'accueil qui constituent fréquemment une alternative recherchée par rapport à un placement en foyer, des lieux qui sont pleins et qui doivent faire face à des situations de mineurs vivant et exprimant des situations de plus en plus complexes (*Tribune de Genève*, 2026c). En parallèle, le contexte budgétaire dans lequel s'inscrit cette politique est particulièrement tendu comme l'atteste le récent refus de la commission des finances du Grand Conseil d'accorder un crédit supplémentaire de 18,5 millions CHF pour des mesures d'éducation spécialisée (Commission des finances du Grand Conseil de la République et canton de Genève, 2026). Preuve de la prégnance et de l'intensification des besoins constatés par l'Etat, une nouvelle demande de crédit d'un montant de plus de 500 000 CHF a été déposée le 12 août 2026 par le département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (DIP) et justifiée par le motif suivant :

> *La protection de l'enfance est un sujet éminemment complexe et sensible, au cœur des préoccupations sociétales, que l'État a le devoir d'assumer en tant que mission régalienne. Depuis 6 ans, le service de protection des mineurs (SPMi) a vu le nombre de sollicitations augmenter de + 54 %. Le nombre de signalements a lui augmenté de + 24 % en 3 ans : la plupart de ces derniers émanent de la police et des tribunaux, ce qui témoigne de la gravité des situations à traiter. Le nombre d'ETP*[4] *permanents d'intervenants en protection de l'enfant a, pour sa part, augmenté de seulement 5.5 ETP depuis 6 ans, soit 7,5 %. En même temps, les exigences à l'égard de ce service ne cessent d'augmenter (diligence, répondance 24 h/24, soutien à la parentalité, judiciarisation des dossiers, complexification des situations).* (Conseil d'État de la République et canton de Genève, 2026)

[3] Nouvel article 32 al.2 de la loi du 25 février 2012 modifiant la loi sur l'enfance et la jeunesse (LEJ) (Pour en finir avec les hospitalisations sociales des enfants) (12902)
[4] ETP : Équivalent temps plein.

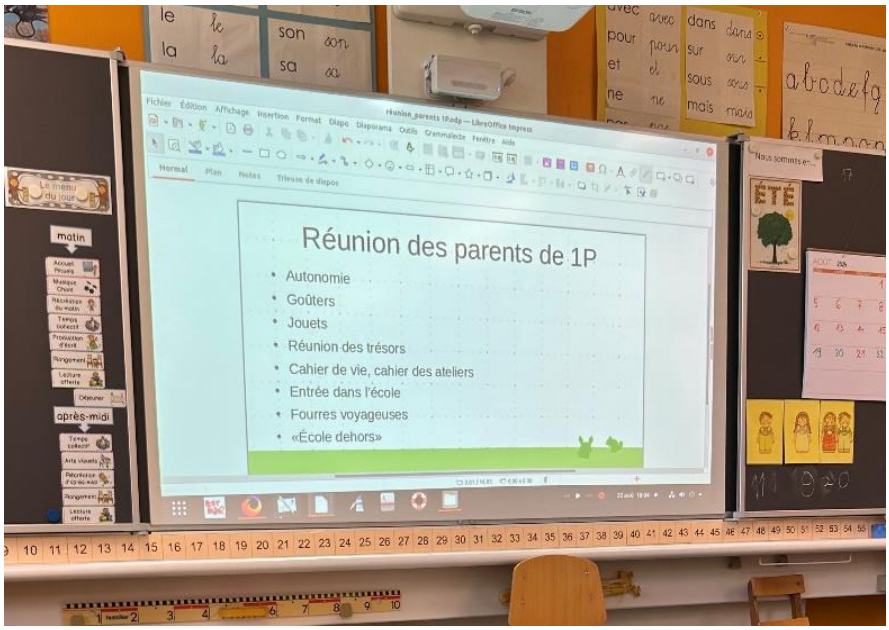
De l'autre côté, parents et enfants évoluent dans une société traversée d'injonctions de plus en plus ambivalentes, exigeantes et déstabilisantes qui sont le résultat d'un cumul de plusieurs facteurs qui seront abordés plus longuement dans les chapitres suivants. De manière synthétique, la littérature documente une aversion croissante aux risques des sociétés contemporaines (Beck, 1992 ; Webb, 2006) qui structure tout particulièrement le champ de la protection de l'enfance (Ferguson, 2003 ; Parton, 1998), la Suisse ne faisant pas figure d'exception (Voll et al., 2010). Ces tensions irriguent notamment le concept de maltraitance infantile tel que défini par l'Organisation mondiale de la santé (OMS, 2024) qui fait référence à des violences « *entraînant un préjudice réel ou potentiel* » sur les mineurs. Parvenir à évaluer ce degré d'incertitude a comme conséquence de travailler avec un concept « *fourre-tout* » (Delay et Paulus, 2020). L'intrusion dans les familles pour décider d'une mesure de placement conçue comme un *ultima ratio* peut amener l'exercice de qualification des risques à se transformer en un outil de contrôle d'une « *bonne* » parentalité (Martin, 2014) et de « *gouvernance* » (Roberts, 2002) des familles populaires, dans un contexte marqué par leur sur-représentation dans les services dédiés (Oehmichen, 2023).

Plusieurs sources documentent la manière dont la figure de l'enfant évolue, marquée notamment par la ratification de la CIDE qui accompagne le passage d'un mineur « *objet à sujet de droit* » (Youf, 2002) qui s'impose peu à peu dans son individualité (de Singly, 2004). Ces transformations vont de pair avec des exigences accrues en matière d'autonomisation, pouvant aussi toucher les enfants dès leur plus jeune âge (voir image n°1). La notion d'autonomie se transforme pour structurer peu à peu le champ des politiques sociales (Astier, 2007 ; Duvoux, 2009, 2014 ; Genard, 2007 ; Bonvin et al., 2025), Ehrenberg documentant un passage « *de l'autonomie comme aspiration à l'autonomie comme condition* » (2010). Dans les foyers de protection de l'enfance, une solide littérature documente combien ces attentes peuvent se transformer en injonctions au moment d'envisager la transition vers la majorité des jeunes (Robin et Séverac, 2013 ;

Séverac et Moisset, 2015 ; Jung, 2011 ; Goyette, 2015 ; Frechon et Lacroix, 2020 ; Dietrich-Ragon et Frechon, 2022).

Ces différents éléments décrivent une mesure de protection qui doit jongler avec la figure du mineur vulnérable qu'il s'agit de protéger en priorité et celle du jeune à autonomiser ayant un « *devenir à responsabiliser* » (Rennerskog, 2023). C'est précisément cette tension que cette thèse se propose de questionner et sur laquelle l'argumentation va se déployer.

Image n°1 : photographie personnelle[5]



[5] Cette photographie montre les principaux enjeux présentés lors d'une réunion de parents d'une classe genevoise de 1P (première rentrée scolaire, les enfants ont entre 4 et 5 ans). L'autonomie est le premier de la liste et discuté comme la thématique la plus centrale pour l'année à venir.

Annonce du plan

Cette thèse est structurée autour de neuf chapitres qui sont divisés en deux parties. La première regroupe les chapitres 1 à 4 où, à la suite de cette introduction, le chapitre 2 commence par présenter une revue de la littérature ciblée afin de discuter du rôle et des implications de trois acteurs au cœur des politiques de placement : les enfants (qui est protégé ?) ; les familles et la norme prescrivant la parentalité (qui doit protéger ?) et finalement le rôle de l'État et des institutions de protection de l'enfance, dans l'intervention auprès des familles (qui intervient et comment ?). Ces éléments soutiennent la construction de ma problématique, tout en offrant un cadre pour contextualiser l'organisation et les acteurs de la politique genevoise de protection des mineurs.

Dans le chapitre 3, je présente en détail l'architecture itérative de mon cadre théorique qui est construit en trois temps. Le premier présente les principales approches évaluatives en protection de l'enfance en insistant sur les enjeux de qualité, de bien-être et de participation, leurs contributions, mais aussi les limites les plus importantes pour ma démarche. C'est dans ce contexte que j'introduis l'approche par les capabilités (AC), qui est au centre du second temps et offre un cadre analytique permettant de réconcilier les notions de bien-être et de participation, afin de concevoir la notion *d'environnement capabilisant*. Le troisième temps capitalise sur la dimension relationnelle de l'AC pour l'approfondir, afin de penser un *environnement capabilisant* à l'aune des besoins de protection et d'autonomisation des jeunes placés en foyer. Cette construction montre de la pertinence qu'il y a à croiser ces deux dimensions pour aboutir à identifier quatre configurations théoriques qui sont présentées comme plus ou moins capabilisantes.

Cet ancrage théorique influence directement la manière dont j'ai conçu la méthodologie de cette recherche qui est indissociable des enjeux éthiques qui la traversent dans le chapitre 4. Je détaille les orientations prises qui résultent à la fois de mon statut de jeune chercheur et de *papa d'accueil* devant combiner avec

sa posture *d'insider* et *d'outsider* (Hellawell, 2006), mais aussi des réalités de mon terrain et de certaines improvisations que ce dernier m'a demandées face aux attentes des multiples *gatekeepers* (Coyne, 2010). Je présente la manière dont j'ai conçu des situations qui croisent les *objectivités positionnelles* (Sen, 1993b) des jeunes et des professionnels impliqués, en mettant systématiquement la parole des premiers au centre. C'est sur la base de ces éléments que le chapitre 4 décrit le processus mis en œuvre pour opérationnaliser le cadre théorique et parvenir à cartographier le sentiment de protection et d'autonomisation des mineurs placés. Cette phase est essentielle pour préparer la confrontation entre l'outil théorique et la réalité du terrain, et *in fine* aboutir à des analyses configurationnelles.

La deuxième partie de cette thèse s'articule autour des chapitres empiriques (5 à 8) et la présentation de mes résultats. Dans le chapitre 5, je mets en évidence les éléments qui forgent ce que je qualifie de *principe de réalité* sur lequel s'appuient les professionnels pour calibrer et véhiculer leurs interventions auprès des mineurs, en insistant sur les effets produits en matière de sélection et de hiérarchisation des profils.

Le chapitre 6 vise à entrer plus directement dans les foyers, afin d'accéder aux expériences de vingt jeunes dans le quotidien de la mesure de protection et observer comment ce dispositif répond à leurs besoins de protection et d'autonomisation. Le croisement des points de vue a pour objectif de confronter la réalité expérientielle des jeunes au principe de réalité des professionnels, afin de pouvoir qualifier le degré de proximité pouvant exister entre les deux constructions de ces réels. Cette clé de lecture traverse la présentation des quatre principales configurations mises en évidence.

Suivant une logique temporelle, le chapitre 7 questionne la manière dont les jeunes se préparent à leur transition à la majorité, étape cruciale qui traverse l'ensemble des placements et structure les exigences d'autonomie émanant des équipes. Je mobilise la même analyse configurationnelle, afin d'observer comment les jeunes

se sentent protégés et autonomisés face à cette *épreuve* très inégale pour ensuite questionner l'avis des professionnels impliqués.

Le chapitre 8 me donnera l'occasion de mettre mes différents résultats en discussion, en proposant une confrontation plus systématique entre l'outil théorique et celui à portée configurationnelle, afin de proposer une réflexion sur les mécanismes qui favorisent ou limitent la dimension *capabilisante* de chaque configuration. Je proposerai de l'envisager à l'aune de la « *correspondance* » (Ingold, 2017, 2020) pouvant exister entre la construction des réels, portée par les jeunes et par les professionnels, et les implications qu'elle peut avoir sur le tri des mineurs et le type d'autonomie promue.

En conclusion, je proposerai un résumé de mes principaux résultats, avant de discuter plus longuement des limites de ce type de travail qui repose sur une démarche exploratoire assumée, pour finalement proposer une ouverture qui interroge les conditions nécessaires afin de penser une responsabilité compatible avec les exigences du cadre théorique développé.

Chapitre 2 – Revue ciblée de la littérature et contextualisation

L'objectif de ce chapitre est de présenter une revue de la littérature que je considère comme étant la plus pertinente pour la construction de l'objet de recherche, ce propos n'ayant pas l'ambition d'une discussion systématique. J'ai fait le choix de cibler et construire mon argumentation en trois blocs qui interrogent tour à tour le rôle et les interactions entre les acteurs au cœur des politiques de protection de l'enfance. Il s'agira tout d'abord de questionner : la figure et les représentations de l'enfance et des enfants (qui est protégé ?) ; les familles et la norme prescrivant la parentalité (qui doit protéger ?) et finalement le rôle de l'État et des institutions de protection de l'enfance dans l'intervention auprès des familles (qui intervient et comment ?). Ce dernier bloc sera aussi l'opportunité de mettre en évidence des éléments contextuels et chiffrés sur l'organisation, les acteurs présents ainsi que les outils mobilisés dans le système suisse et genevois de protection des mineurs.

2.1. Bloc 1 – Tensions entre l'enfant vulnérable et l'enfant acteur

Ce premier bloc s'intéresse à la figure et aux représentations de l'enfance et des enfants sur lesquelles se fondent les interventions en protection de l'enfance. Je souhaite mettre en évidence la manière dont les tensions et l'opposition entre la figure de l'enfant *vulnérable*, victime de maltraitance, qu'il faut protéger à tout prix, et celle l'enfant acteur et compétent, qu'il s'agit d'autonomiser, ont évolué au fil du temps, pour structurer les actions des institutions. Ces réflexions interrogent la conception et les représentations qui encadrent les notions de vulnérabilité et viennent, par la même occasion, influencer les relations de dépendance et d'indépendance entre les adultes et les enfants.

Émergence de la figure de l'enfant *vulnérable*

Plusieurs recherches historiques permettent de retracer les transformations de la représentation sociale des enfants (Ariès, 1960 ; Cunningham, 1995). En suivant les travaux de Rousseau, qui conçoit l'enfant comme un être *naturel* et inachevé qu'il faut guider (1762/1969), la vulnérabilité de l'enfant s'impose peu à peu comme une représentation dominante au XIX^{e} siècle (Hendrick, 1994). Zelizer (1985) met en évidence l'évolution de l'enfant comme un individu qu'il ne faut plus exploiter économiquement en raison de sa valeur émotionnelle qu'elle qualifie de *priceless* et qui justifie son besoin de protection. Dans cette évolution, on peut également citer les travaux fondateurs de Bowlby (1969) et de ses contemporains qui ont prolongé les recherches sur la théorie de l'attachement (Ainsworth et al., 1978) et ont contribué à penser l'enfant comme étant vulnérable, car profondément dépendant de ses *caregivers* et d'un environnement relationnel stable et sécurisant.

Dans ce contexte, l'enfance est davantage considérée comme : « *a phase to be shaped as securely as possible*.[6] » (Andresen, 2014, p.702), signe d'une conception qui est principalement axée sur leur devenir ou *becoming* , suivant une logique développementaliste et en étant perçu comme des « *adult in the making* » (Uprichard, 2008). Cela renforce l'image d'enfants vulnérables et immatures qui sont amenés à évoluer vers un âge adulte qui serait, lui, synonyme de complétude, de maturité et de pleine autonomie. La valeur de l'enfant est alors construite à partir de projections vers son avenir de futur citoyen, acteur et contribuable ; ce qui amène à la penser comme un investissement en capital humain en devenir (Bandelj et Spiegel, 2022). Dans ce courant, les investissements sur le plan éducatif, mais aussi de ses compétences futures sont justifiés, car ils contribuent à maximiser la valeur sociale et économique de l'adulte en devenir (ibidem). Le cadre d'intervention des politiques de protection des mineurs et la construction de

[6] « *une phase à façonner de la manière la plus sécurisante possible* » (traduction par claude.ai).

la maltraitance infantile comme un problème social reconnu (Kempe et al., 1962 ; Pfohl, 1977 ; Best, 1990 ; Hacking, 1991 ; Ferguson, 2004 ; Becquemin et Chauvière, 2013) exacerbent cette représentation d'enfants comme étant des êtres innocents, immatures, vulnérables et ayant un risque accru d'être blessés. Cela justifie *de facto* un besoin de protection élevé et constitue le fondement normatif des interventions.

À la figure de l'enfant acteur et détenteur de compétences situées

Le champ de recherche des *childhood studies* s'est, pour partie, construit en réaction face à cette lecture téléologique de l'enfance afin de l'envisager davantage comme une construction sociale (James et Prout, 1990). Plusieurs travaux fondateurs (Qvortrup et al., 1994 ; James, Jenks et Prout, 1998, Corsaro, 1992) soulignent la nécessité de considérer les enfants comme des acteurs sociaux. Ils contribuent à faire émerger la figure d'un enfant comme acteur social à part entière qui dispose d'une autonomie située et dont il s'agit de prendre sérieusement en compte le point de vue (Mayall, 2002).

Le basculement qui s'opère est considérable, car dans cette représentation, les enfants ne sont plus seulement à protéger et à prendre en compte en fonction d'une valeur future et projetée, mais aussi pour leur valeur présente et leur implication actuelle dans la société. C'est l'argument développé par Jens Qvortrup dans son article au titre évocateur, *Are children human beings or human becomings ?* (2009) pour qui : « *[…] we must not close our eyes to the future, but morally it would be worrying if children's futurity were to be prioritised over their presence.*[7] » (p.650) Ces réflexions et évolutions vont de pair avec l'émergence d'une figure contemporaine de l'enfant comme un être choisi, investi affectivement qui s'inscrit dans un projet parental (Gauchet, 2004) où il occupe un rôle de plus en

[7] « *[…] nous ne devons pas fermer les yeux sur l'avenir, mais il serait moralement préoccupant que le devenir des enfants soit privilégié par rapport à leur présence.* » (traduction par claude.ai).

plus central dans la famille moderne (De Singly, 2000). On observe une critique de l'opposition de l'enfant comme *being* ou *becoming* (Prout, 2011), Lee (2001) remettant en cause la vision d'adultes comme des *beings* achevés pour défendre une vision plus nuancée faite d'interdépendances. Les enfants sont graduellement perçus comme ayant une autonomie progressive et dotés de *capacités évolutives* selon les travaux fondateurs du rapport de l'UNICEF (Lansdown, 2005). Cette conception intègre une dimension temporelle essentielle qui permet de percevoir les enfants « *as being and becomings* » (Uprichard, 2008) : « *Perceiving children as being and becoming does not decrease children's agency, but increases it, as the onus of their agency is in both the present and future*[8].» (p.311)

Ces évolutions accompagnent la reconnaissance d'un statut et d'une existence juridique propres aux enfants qui passent peu à peu d'objets à sujets de droit (Freeman, 1983 ; Youf, 2002). La conception d'une autonomie progressive (Eekelaar, 1994) justifie que leur parole soit prise en compte afin qu'ils puissent avoir une place grandissante dans les dispositifs participatifs. On peut citer la CIDE et son article 3 qui explicite la notion « *d'intérêt supérieur de l'enfant* » et appelle à une balance entre des besoins de protection, mais également un droit explicite à participer :

> *Les États parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité.* (art 12 al.1)

Dans ce contexte, les acteurs de la protection de l'enfance sont amenés à concilier deux exigences potentiellement contradictoires : entendre les enfants et leur accorder davantage de place dans les processus décisionnels, tout en garantissant leur intérêt supérieur et les exigences de protection (Archard et Skivenes, 2009).

---

[8] « *Percevoir les enfants à la fois comme des êtres et comme des êtres en devenir ne réduit pas leur agentivité, mais l'accroît, puisque la charge de cette agentivité se situe aussi bien dans le présent que dans l'avenir.* » (traduction par claude.ai).

Synthèse

Ce premier bloc a permis de mettre en discussion l'opposition et les tensions entre l'enfant comme *being* et *becoming* afin de dépasser une dichotomie entre un présent à protéger et un futur à autonomiser. La formulation, « *being and becomings* » (Uprichard, 2008), met en lumière une dimension temporelle constitutive de l'enfance qui insiste sur leur valeur présente indéniable tout en prenant en compte une autonomie et une maturité évolutive. Ils sont à la fois des enfants et des *adultes en devenir* ; ce qui justifie une attention particulière à leur devenir (Hanson, 2017) tout en étant considérés comme « *acteurs* » (Stoecklin, 2009). Ces éléments permettent de penser la tension et l'articulation entre les pôles de l'autonomie et de la dépendance tant la figure de l'enfant continue de représenter une forme d'immaturité et celle de l'adulte, une prétendue finalité en matière d'autonomie, voire d'indépendance. À cet égard, les travaux de Piterbraut-Merx remettent en cause les formes d'une domination adulte et d'une lecture adultocentrée de l'enfance qui prime dans les sociétés occidentales :

> *L'expression de « droit à l'innocence » repose ainsi sur l'idée selon laquelle la période de l'enfance serait et devrait être dépourvue de toute responsabilité et de toute inquiétude. Pourtant, on peut postuler que c'est la privation de connaissance qui rend les enfants ignorants et, par conséquent, plus vulnérables. (2020, p.112)*

En suivant Andresen qui appelle à penser l'état de dépendance des enfants comme une confirmation de leur dépendance comme être humain et non nécessairement comme *enfants* (2014, p.707), il est important de souligner la manière dont la catégorie *enfance* est une construction sociale encore peu politisée. Ces conceptions de l'enfance mettent en jeu des besoins de protection en raison d'un état de vulnérabilité et d'immaturité actuel que les préoccupations en matière de protection des mineurs exacerbent, mais aussi d'autonomisation et d'investissement en se projetant vers les adultes qu'ils deviendront. Cela constitue des enjeux centraux dans la manière de penser le couple dépendance-indépendance et l'accompagnement à l'autonomie de ce public.

2.2. Bloc 2 – La parentalité comme idéal normatif

Ce second bloc va s'intéresser aux parents qui sont les acteurs à qui incombe en premier la responsabilité légale de l'éducation des enfants (art 302 du Code civil (CC)), afin de questionner la manière dont la *parentalité*, et plus encore pour celle des familles suivies par les services de protection de l'enfance, est construite autour d'un ensemble de normes et d'attentes prescrivant les conduites parentales. Ces réflexions font directement écho aux propos développés dans le bloc précédent et à l'importance grandissante prise par les enfants dans un « *faire famille »* contemporain (De Singly, 2000).

> *On en arrive ainsi à une focalisation exclusive : c'est l'existence de l'enfant qui confirme le parent dans sa place, en tant qu'adulte et en tant que personne. C'est la relation enfant-parent qui fait le parent. (Bastard, 2007)*

Ils sont à la fois l'objet d'attentions particulières en raison de leur *being* et de leur *becomings*, qui justifient une vigilance accrue sur la manière dont les parents, et plus spécifiquement les mères, prennent soin de leurs enfants dans des sociétés traversées par de nombreuses tensions.

<u>La parentalité comme injonction contemporaine</u>

« La parentalité pèse plus sur le moral des Suisses que le travail ou l'argent. » (Tribune de Genève, 2026d)

Le terme, parentalité, émerge dans les années 1960 à la suite des travaux de Racamier, Sens et Carretier (1961) qui traitent du processus psychique du devenir parent. Il a ensuite peu à peu investi plusieurs champs de recherche (psychanalyse, anthropologie, sociologie, politique) pour occuper une place grandissante dans le discours public dès les années 1990 (Neyrand, 2011). À la même période, les notions de parentalité et de soutien à la parentalité forment progressivement une catégorie de l'action publique et donc un champ d'intervention légitime de l'État social (Bastard, 2004 ; Daly, 2013). À la suite de

ces évolutions, plusieurs auteurs signalent la manière dont la parentalité, tout comme la conception légitime de la famille (Lenoir, 2003) produit des normes qui contribuent à hiérarchiser les pratiques et les individus :

> *Il s'agit de tout faire pour que la parentalité s'exerce sans heurts et sans violence, positivement ; pour que les parents assument leur responsabilité, développent leurs compétences et répondent aux besoins des enfants, avec pour horizon leur bien-être en prime, mais surtout pour assurer le devenir d'adultes normés. (Sellenet, 2023, p.201)*

On assiste à la montée en puissance d'un idéal normatif d'une « *bonne parentalité* » (Martin, 2014 ; Neyrand, 2011, 2018) qui s'inscrit dans un « *parenting turn* » (Knijn, Martin et Ostner, 2018 dans Martin et Leloup, 2020) que Martin et Leloup qualifient de *« tournant des politiques familiales et de l'enfance vers la parentalité »* (2020). Il est intéressant de constater combien ce concept est traversé par de multiples « *ambivalences* » (Pothet, 2024) qui peuvent mener à des implications opposées, voire contradictoires, que Catherine Sellenet illustre au moyen de la métaphore du caméléon :

> *Être parent devient un art sous contrôle, un art exigeant, qui fait le lit des interventions se réclamant toutes du concept de soutien à la parentalité. Mais derrière ce doux vocable, la capacité du concept caméléon à offrir un double visage apparait de nouveau : pour les uns, le soutien à la parentalité est empathie, accompagnement, valorisation des compétences, compréhension des difficultés ; pour les autres, le soutien à la parentalité est responsabilisation, dénonciation de la démission, contrôle des pratiques, recherche de conformité […]. (2014, p.26)*

Le courant des « *Parenting Culture Studies* » interroge la manière dont l'exercice de la parentalité est articulé autour de valeurs et d'attentes qui peuvent légitimer des formes de surresponsabilisation parentale (Lee et al., 2023). Ces autrices anglo-saxonnes ont développé le concept de « *parental determinism* » pour évoquer combien l'avenir des enfants (éducation, santé, comportement, bien-être) a tendance à dépendre majoritairement des pratiques parentales. Ce type de message s'inscrit dans une conception de l'enfance perçue sous l'angle de son *becoming* qui induit des formes de responsabilisation et d'investissement

potentiellement excessifs des parents (Faircloth, 2014) qui vont de pair avec des pratiques qui deviennent l'objet d'expertise et d'une forme de professionnalisation (Verjus et Vogel, 2009). L'avènement d'internet puis des réseaux sociaux contribuent à une multiplication d'*experts* (Chee et al., 2023) où apparait la figure du « *parent influencers* » (Beuckels et De Wolf, 2025) ainsi qu'à un accès facilité à l'ensemble de ces contenus.

Face à ces transformations, plusieurs recherches documentent l'individualisation croissante des sociétés occidentales (De Singly, 2017) pouvant entrainer un sentiment de solitude chez les parents que Mellier et Rosenblum décrivent comme des « *autoentrepreneurs de leur parentalité* » (2013). Bien qu'il soit important de distinguer isolement social — « *un paramètre objectif qui réfère à une carence de contacts sociaux significatifs et soutenus, en quantité et en qualité.* » — et sentiment de solitude parental — « *un paramètre subjectif qui résulte de la perception par l'individu d'un écart entre la quantité et la qualité des relations sociales réelles et souhaitées.* » — (Arulthas, 2021, p.1), il s'agit de deux phénomènes complexes *« associés à certains facteurs de vulnérabilité socioéconomique chez les familles »* (ibidem). Ces mécanismes dépassent largement des facteurs individuels pour mettre en jeu une dimension relationnelle impliquant les ressources sociales, le soutien relationnel, mais aussi le statut socioéconomique des individus et leur état de santé (Nowland et al., 2021). La relation entre soutien social et sentiment d'isolement est sensible (Belot et al., 2013), car plus les familles sont isolées, plus il y a un risque que les enfants subissent des maltraitances (Lanfantaisie et al., 2013 ; Thompson et al, 2015). À l'inverse, les parents qui peuvent compter sur davantage de soutiens sociaux voient leur sentiment d'efficacité parentale augmenter (Sinclair et Naud, 2005).

La notion de soutien à la parentalité se structure autour des deux faces d'une même pièce qui oppose des objectifs « *d'émancipation et de contrôle* » (Pioli, 2006), et constitue un contexte qui conduit Delay et Frauenfelder à considérer le rôle de parent comme celui d'un « *coach* » (2013). Ces derniers peuvent faire face à des

injonctions perçues comme contradictoires du type : « *Ayez de l'autorité, mais ne soyez pas autoritaire.* », qui souligne bien, combien la frontière entre un comportement attendu et déviant devient sujette à interprétation. Ce type d'exigences peut se retrouver dans les recommandations qui accompagnent le courant de l'éducation dite « *bienveillante* » ou « *positive* » (Conseil de l'Europe, 2006), qui est construite sur un postulat peu contestable : promouvoir une éducation fondée sur un meilleur respect, une plus grande écoute, et accompagnement renforcé des enfants. Mais son application, parfois source d'incompréhensions et de malentendus, nécessite une posture parentale coûteuse en temps et en énergie (Mestre, 2019). Plus récemment, l'introduction dans le Code civil suisse au 1er juillet 2026 du droit à une éducation non violente (Conseil fédéral, 2026) constitue une avancée majeure et une attente de longue date des acteurs de la protection de l'enfance :

> *Les parents sont tenus d'élever l'enfant selon leurs facultés et leurs moyens et ont le devoir de favoriser et de protéger son développement corporel, intellectuel et moral. En particulier, ils sont tenus de l'élever sans recourir à la violence, notamment sans châtiments corporels ni autres traitements dégradants*. (Art 302 al.1 CC)

Ce nouveau droit, dont l'avènement est le fruit d'un changement de cadrage, s'inscrit dans un mouvement de requalification de pratiques socialement banalisées et utilisées historiquement à des fins *éducatives*. On peut penser à l'importance prise par la notion de *violence éducative ordinaire* (VEO) qui regroupe une multitude de gestes et de comportements utilisés envers les enfants dans une « *intention éducative* » (StopVEO – Enfance sans violences, s. d.). Ces multiples évolutions viennent interroger le seuil à partir duquel un comportement est qualifié de maltraitant et ils dessinent un contexte qui peut avoir des effets culpabilisants et surresponsabilisants pour certains parents qui se retrouvent démunis et isolés face à de tels objectifs. La réponse à ce type d'attentes très ambivalentes suppose la maitrise de capitaux et de compétences précises qui peuvent engendrer des « *malentendus de classe* » (Delay et Frauenfelder, 2013)

au moment où ces normes entrent en tension avec les pratiques et les ressources des familles, et plus encore celles labélisées comme « *populaires* ». Les travaux de Val Gillies (2007, 2008), qui traitent du contexte anglo-saxon, mettent en évidence une importante dimension de classe et de genre, en montrant combien les mères demeurent les principales responsables de l'éducation des enfants (Delès, 2022). Ces réflexions s'inscrivent dans un large champ qui documente ces inégalités qui se structurent autour du « *métier de mère* » (Gojard, 2010). Les travaux de Faircloth prolongent la notion de « *parentalité intensive*[9] » pour évoquer plus spécifiquement celle de « *maternité intensive*[10]» en étudiant les normes entourant la gestion de l'allaitement des enfants (2014). L'analyse croisée entre des pratiques françaises et genevoises (Landour et Odier, 2017) signale combien : « *les formes contemporaines du bien-être de l'enfant* » *(ibidem) viennent structurer la notion de travail parental ainsi que les injonctions faites aux mères.* »

Les familles suivies par les services de protection des mineurs ont fait l'objet d'évaluations ayant remis en cause leur manière d'exercer une *bonne* parentalité et se retrouvent, plus que les autres, au cœur des tensions entre encouragement et responsabilisation qui habitent les mesures de soutien à la parentalité (Sellenet, 2007). Ces individus sont davantage impactés par les normes de classe et de genre que j'ai décrites plus haut. Il y a une surreprésentation établie de familles suivies en protection de l'enfance (Oehmichen, 2023) qui sont issues de classes populaires ou précaires, où la monoparentalité (mères seules) est souvent la norme (Biland, 2023). À ce propos, Biland souligne combien ces femmes ont davantage tendance à être exposées à la figure de la « *mauvaise mère* » (Cardi, 2007 ; Stettinger, 2018). Ce contexte contribue à mettre à mal l'identité parentale qui est « *remise en cause* » (Fablet, 2008). À ce sujet, la notion de reconnaissance est fréquemment mobilisée pour qualifier les impacts des mesures de protection sur

[9] « *Intensive parenthood* » (traduction personnelle)
[10] « *Intensive motherhood* » (traduction personnelle)

l'identité de parents (Sécher, 2010 ; Sellenet, 2007). La littérature évoque des mesures de protection pouvant entrainer des formes de blessures qui conduisent à un « *shamed self* » (Houston, 2016) et une « *lésion du rapport à soi* » (Noël et Saint-Jacques, 2020).

Synthèse

Ce second bloc met en exergue la manière dont l'exercice d'une *bonne* parentalité n'est pas neutre, mais est pris dans des normes et des exigences ambivalentes, voire parfois contradictoires, structurées autour de la figure du parent compétent et investi. Ce rôle suppose la mobilisation de ressources situées et navigue entre des objectifs de soutien et des exigences de contrôle. À ce sujet, on peut penser à l'avènement des mesures de soutien à la parentalité et plus spécifiquement à des programmes, tels que les *1000 premiers jours de l'enfant* qui est repris par le canton de Genève pour développer une *politique de la prime enfance* (République et canton de Genève, s.d.) Ces 1000 jours correspondent à une période allant de la conception de l'enfant à ses deux ans qui serait *déterminante* pour la suite de sa vie et de son développement et s'inscrit dès lors dans une logique d'investissement social (Heckman, 2006). Les parents peuvent ainsi être confrontés à des messages qui peuvent avoir une portée « *déterministe* » (Macvarish et al., 2014) où leur responsabilité individuelle est mise en jeu. Dans un contexte où les *bonnes* pratiques sont largement diffusées et donc prétendument à la portée de tous, certains parents peuvent être confrontés à une pression surresponsabilisante en pensant *rater* cette période qui compromettrait *de facto* le bon développement de leur enfant.

2.3. Bloc 3 – Le rôle de l'Etat dans la protection de l'enfance

Ce troisième bloc sera consacré au rôle de l'État comme acteur légitime dans l'intervention auprès des familles pour expliciter la manière dont il évalue, encadre et transforme la parentalité, qui devient un objet d'intervention visant à garantir le bon développement des enfants. Cette partie présente la troisième pierre angulaire du dispositif de protection des mineurs, faisant ainsi émerger les principaux enjeux qui apparaissent dans cette triangulation entre les enfants, les parents et l'État. Ce bloc suivra une progression en trois temps partant de l'évolution du rôle de l'État dans son intervention auprès des familles pour, ensuite discuter de la mission d'évaluation qui mobilise des outils et concepts spécifiques qui engendrent des ambivalences dans les discours et pratiques, puis finalement présenter l'organisation du contexte genevois et la pluralité des acteurs impliqués.

Évolution du rôle de l'État

Vouloir observer le rôle de l'État suppose d'adopter une démarche qui vise à documenter l'évolution de la légitimité des interventions étatiques dans les familles. Sur un plan historique, la famille et l'éducation des enfants ont longtemps relevé d'une prérogative de la sphère privée marquée par l'influence du « *pater familias* » (Locke, 1690/1994). L'évolution du Code civil suisse permet d'appréhender l'évolution de la conception de l'autorité parentale et paternelle :

> *Avec l'introduction du Code civil suisse, en 1912, la puissance parentale fut partagée entre les époux, le père perdant son droit formel exclusif à l'éducation, mais demeurant le chef de famille en tant que débiteur de l'obligation alimentaire. (Sutter, 2013)*

L'État moderne entre progressivement dans les familles par le biais de la médecine, de l'école, du travail social, de la justice ou encore de la protection des mineurs (Donzelot, 1977). La puissance publique justifie ses interventions auprès de certaines familles en se souciant des enfants, de leur éducation et de leur bien-être (Meyer, 1977). En Suisse, l'histoire récente permet de prendre la mesure de

la perméabilité de cette frontière où l'État a pu cibler des familles dont la définition de leur caractère illégitime a évolué :

> *Au XXe siècle, plusieurs centaines de milliers de personnes – il n'y a pas de chiffres officiels exacts – ont été touchées par des mesures de coercition à des fins d'assistance ou des placements extrafamiliaux. Nombre d'entre elles ont été victimes de maltraitance, d'abus et/ou d'exploitation économique, dont des enfants retiré·e·s à leur famille pour être placé·e·s dans des foyers ou des familles d'accueil, des adultes interné·e·s dans des établissements sans avoir commis d'infraction, des femmes célibataires contraintes de donner leurs enfants à l'adoption ou encore des personnes ayant fait l'objet de traitements médicaux ou de tests de médicaments forcés. (Comité de direction du PNR76, 2024, p.7-8.)*

Les récents travaux à la fois d'ordre scientifique et mémoriel mettent en évidence l'ampleur des abus et violences subis par d'anciens mineurs placés et du caractère systémique de ces maltraitances. En Suisse, le projet national de recherche, Assistance et coercition (PNR 76), qui s'est achevé en 2024, s'est précisément inscrit dans un travail de mémoire portant sur « un versant sombre du passé national » (Droux et Praz, 2021). À ce titre, L'Office fédéral de la justice estime aujourd'hui qu'il y a eu plus de 100 000 *« victimes de mesures de coercition à des d'assistance et de placement extrafamiliaux »* jusqu'en 1981 (Office fédéral de la justice, 2026). L'ampleur de ces épisodes a donné lieu à des excuses officielles de la Confédération en 2013 pour ensuite engager un mécanisme de réparation ayant abouti à l'adoption de la loi fédérale (LMCFA[11]). Dans ce contexte national, le ciblage de ces familles renseigne sur la manière dont la légitimité des interventions est une construction sociale fortement marquée par des préoccupations en matière de pauvreté et d'éducation. Les persécutions subies par les familles Yéniches, que le Conseil fédéral a récemment qualifiées de crimes contre l'humanité (2025), en constituent un exemple édifiant :

[11] Loi fédérale sur les mesures de coercition à des fins d'assistance et les placements extrafamiliaux antérieurs à 1981 (RO 2017 753)

> *Au XIXe siècle, si le retrait d'enfants était fréquent dans le cadre de l'assistance aux pauvres, il devint aussi de plus en plus un instrument de régulation et de normalisation sociale. Les motifs économiques se mêlaient aux principes de discipline, d'hygiène sociale et d'eugénisme, ce qui ressort clairement de l'« Œuvre des enfants de la grand-route », fondée en 1926 par Pro Juventute, qui retira jusqu'en 1973 près de 600 enfants à des familles jenisch avec le soutien des autorités, afin de les éduquer et de les sédentariser pour en faire, selon les termes de l'époque, des « éléments utiles » de la société. (Galle, 2024)*

La justification de ces interventions est à mettre en évidence, car elle renvoie directement à la conception de l'enfance discutée dans le premier bloc et plus spécifiquement à leur dimension de *becoming*. C'est leur prétendue utilité projetée qui est mobilisée et utilisée comme un critère suffisant pour justifier une intervention dans leur éducation et leur bien-être. Dans le contexte genevois, Joëlle Droux construit une analyse historique qui discute de la légitimité des interventions en protection de l'enfance qui s'est d'abord appuyée sur la figure de l'enfance abandonnée pour évoluer vers des formes d'action éducative (Droux et Praz, 2021). Ces travaux mettent en évidence un État qui est d'abord intervenu auprès de familles qualifiées de dysfonctionnelles, ce qui justifie le retrait des enfants, sans passer par des interventions visant à transformer les fonctionnements de ces familles.

Dans son ouvrage de référence, Jacques Donzelot (1977) souligne combien la « *police des familles* » a contribué à opérer une transition entre une famille souveraine et une famille disciplinée par toute une série de normes. En s'inscrivant dans la continuité de l'argumentation développée dans le bloc précédent, la focale étatique s'est petit à petit déplacée de l'entité *famille* pour conduire Bastard à parler, 40 ans plus tard, d'une *« police de la parentalité »* (2007) qui vise à observer et corriger activement les comportements parentaux jugés problématiques.

> *[…] recent years have seen a cultural shift in the way parenting is conceptualized and targeted by policy-makers. Family relationships have traditionally been viewed as personal, private and immune from*

> *state intervention. This boundary is now regularly transgressed in an explicit and determined effort to mould and regulate individual subjectivity and citizenship at the level of the family. Parenting is no longer accepted as an interpersonal bond characterized by love and care. Instead it has been re-framed as a job requiring particular skills and expertise which must be taught by formally qualified professionals.*[12] *(Gillies, 2007, pp.1-2)*

Cette citation de Val Gillies souligne combien l'intérêt des pouvoirs publics pour l'exercice de la parentalité n'est pas neutre, puisqu'il permet une mission de façonnage et de régulation des individus. À cet effet, Delphine Serre invite à concevoir l'encadrement des familles comme une : « […] *activité de classification et d'interprétation qui distingue les situations familiales acceptables de celles considérées comme problématiques et devant être corrigées. »* (2009, p.14), mettant clairement en évidence une mission de hiérarchisation des familles et des comportements jugés comme étant plus ou moins légitimes.

Responsabilisation des parents

Ce contexte témoigne de la manière dont les attentes adressées aux familles et aux parents ont évolué au fil des transformations de l'État social, dont le fonctionnement et les attentes se sont progressivement « *activés »* (Gilbert, 2002). Cela a contribué à la montée en puissance d'enjeux devenus cardinaux, comme la responsabilisation individuelle, l'individualisation et la contractualisation qui structurent peu à peu l'action sociale (Astier, 2007 ; Bonvin et Rosenstein, 2015). Ces évolutions s'inscrivent dans un mouvement d'individualisation des formes de

---

[12] [12] « *[…] on assiste ces dernières années à un changement culturel dans la manière dont la parentalité est conceptualisée et ciblée par les décideurs publics. Les relations familiales ont traditionnellement été considérées comme personnelles, privées et à l'abri de l'intervention de l'État. Cette frontière est aujourd'hui régulièrement transgressée, dans une entreprise explicite et résolue visant à modeler et à réguler la subjectivité individuelle et la citoyenneté à l'échelle de la famille. La parentalité n'est plus admise comme un lien interpersonnel fait d'amour et de soin. Elle a été requalifiée comme un métier exigeant des compétences et une expertise spécifiques, qui doivent être enseignées par des professionnels formellement qualifiés.* » (traduction par claude.ai).

protection sociale où l'érosion de modalités plus collectives (Castel, 2003) conduit Soulet à évoquer une transition vers une « *solidarité de responsabilisation* » (2005). La responsabilité s'individualise (Genard, 1999) et conduit à une montée en puissance de préoccupations et de paradoxes autour de la notion d'autonomie (Duvoux, 2009 ; Ehrenberg, 1998) qui met précisément en tension le couple dépendance-indépendance.

Dans le champ de la protection de l'enfance, plusieurs évolutions ont contribué à *activer* de plus en plus les individus dans leur rôle parental avec une importance grandissante attachée à leur engagement, leur coopération, leur participation ainsi que leur capacité à accepter les *défaillances* tout comme les solutions proposées, afin de modifier leurs comportements. À ce propos, Martin et Leloup mettent en exergue :

> *[…] le lien qui se renforce entre la logique de responsabilisation des parents face aux conséquences de leur rôle et le développement d'une logique globale d'individualisation dans la définition des politiques publiques dans un contexte néolibéral. (2020, p.6.)*

Ces exigences parentales s'inscrivent dans le passage : « *D'une lecture collective à une lecture individuelle des difficultés* » (Cabantous et Robin, 2016, p.70) et plus globalement dans un processus d'individualisation du traitement du problème (ibidem). Les transformations qui accompagnent la transition vers un État social actif impactent durablement ces familles à qui la puissance publique demande d'avoir un comportement responsable et proactif. On peut penser à des formes d'injonction à la participation (Lacroix et al., 2015) qui confrontent les familles à un paradoxe qui met en lumière : *« un souci croissant de promouvoir la collaboration des familles, enjointes désormais à participer à la définition et la mise en œuvre de l'intervention qui les concerne. »* (Frauenfelder et al., 2024.)

Précarité et protection des mineurs

Les familles et les parentalités sont bien inégales face aux regards et aux interventions de l'État en matière de protection des mineurs. À ce titre, il est nécessaire de rappeler la surreprésentation bien documentée de familles dites « *précaires* » dans ces services (Oehmichen, 2023 ; Serre, 2009 ; Featherstone et al., 2019 ; Fong, 2020). De récentes données genevoises permettent de confirmer cette tendance (Jendoubi et al., 2022) et mettent en évidence un différentiel important en matière de caractéristiques sociodémographiques entre les enfants placés et les enfants en population générale (période 2010-2019) :

> *[…] les enfants de parents de milieu socialement défavorisé sont largement surreprésentés (60 % ont des parents de classe sociale inférieure contre 38 % parmi la population scolaire totale) et ceux de classes moyenne et supérieure sont sous-représentés (p.30)*

La pauvreté induit des contraintes matérielles, relationnelles et psychiques qui augmentent l'exposition de ces familles aux regards institutionnels (Gupta, 2018 ; Gupta, et al., 2018). Plusieurs auteurs soulignent l'ambivalence des politiques de protection des mineurs qui sont parfois pensées comme des outils de « *contrôle social des pauvres* » (Leboyer et al., 2020), « *d'autoritarisme culturel* » (Knüsel et Brodard, 2021) ou encore de « *gouvernance* » de familles populaires (Roberts, 2002) traversées par des effets de classe et de genre (Maupas, 2019). Cependant, les faits de maltraitances touchent l'ensemble des classes sociales (Gilbert et al., 2009). À ce sujet, un récent rapport réalisé dans le contexte anglo-saxon par Paul Bywaters et son équipe met en évidence un gradient social de la maltraitance :

> *[…] while poverty is a profoundly important obstacle to good child health and development, there is not a binary divide between families in poverty and those who are not. Rather, the evidence is of a social gradient in child abuse and neglect which runs across all families and places. Each step increase in family resources reduces children's chances of abuse or neglect. The resources better off families can invest in securing their children's wellbeing and development and the security*

> *and status that brings may be as important as what poorer families cannot afford and the consequent stresses.*[13] (2022, p.91)

Ce concept et cette définition soulignent la nécessité de considérer la pauvreté (et la maltraitance) dans toute sa dimension écologique et contextuelle (Lacharité et al., 2006) afin de lutter contre une individualisation des problématiques rencontrées par les familles et d'éviter de « transformer leur pauvreté en « *défaillance parentale »* (Stettinger, 2023, p.107) :

> *L'accompagnement de ces familles, à partir du seul prisme des difficultés individuelles et relationnelles, pointant l'individu comme seul responsable de sa situation, le stigmatise davantage. L'injonction à l'autonomie sans l'apport de ressources matérielles qui la rendraient possible place ces personnes dans une situation inextricable.* (ibidem)

Ce passage met en lumière la réalité de familles confrontées à des exigences comportementales en matière de responsabilisation et d'autonomisation sans disposer des ressources, des compétences, et même, de l'environnement nécessaire pour y faire face.

Définitions et enjeux évaluatifs

La légitimité des interventions étatiques dans les familles repose en partie sur la mobilisation de méthodes et d'outils permettant de qualifier et d'évaluer l'ampleur des difficultés familiales, mais aussi des violences subies par les mineurs. À ce propos, l'objectif de définition de la notion de maltraitance infantile fait émerger de multiples tensions qui constituent un exemple saisissant de la manière dont les

---

[13] « *[…] si la pauvreté constitue un obstacle majeur à une bonne santé et à un bon développement de l'enfant, il n'existe pas pour autant de clivage binaire entre les familles pauvres et celles qui ne le sont pas. Les données font plutôt apparaître un gradient social de la maltraitance et de la négligence envers les enfants, qui traverse l'ensemble des familles et des territoires. Chaque palier supplémentaire de ressources familiales réduit le risque pour les enfants de subir maltraitance ou négligence. Les ressources que les familles les plus aisées peuvent investir pour assurer le bien-être et le développement de leurs enfants, ainsi que la sécurité et le statut qui en découlent, comptent peut-être autant que ce que les familles plus pauvres ne peuvent pas s'offrir et les tensions qui en résultent.* » (traduction par claude.ai).

trois blocs de cette revue de littératures s'imbriquent. La notion de maltraitance et de violences faites aux enfants renvoie directement à l'image d'une enfance vulnérable et *en danger de son développement* dont il s'agit de garantir sa dimension de *being* qui impacte directement leur *becoming*. Le terme de maltraitance infantile doit être situé historiquement tant il constitue une construction sociale servant à légitimer l'intervention de l'État auprès des familles, l'OMS en proposant la définition suivante :

> *La maltraitance de l'enfant désigne les violences et la négligence envers toute personne de moins de 18 ans. Elle s'entend de toutes les formes de mauvais traitements physiques et/ou affectifs, d'abus sexuels, de négligence ou de traitements négligents, ou d'exploitation commerciale ou autre, entrainant un préjudice réel ou potentiel pour la santé de l'enfant, sa survie, son développement ou sa dignité, dans le contexte d'une relation de responsabilité, de confiance ou de pouvoir. (OMS, 2024)*

Sur un plan analytique et conceptuel, cette notion est particulièrement complexe, car il s'agit d'un concept que Delay et Paulus qualifient de « *fourre-tout »* (2020) tant la définition peut regrouper des réalités à la fois très diverses et évolutives. La littérature fait fréquemment référence aux quatre formes de maltraitance suivantes : physique, psychique, sexuelle et négligence (OMS, 2024 ; Massullo et al., 2023). Plus récemment, une cinquième forme est reconnue, mais parfois considérée comme un type de maltraitance psychique, il s'agit des enfants témoins de violences conjugales. La Société Suisse de Pédiatrie recense quant à elle une cinquième forme de maltraitance faisant référence dans le milieu médical : le *« syndrome de Münchhausen par procuration* » (pédiatrie suisse, 2021). Le cycle d'étude suisse, *Optimus,* qui fait fréquemment office de référence à l'échelle nationale, mobilise les cinq catégories décrites initialement et propose les définitions suivantes (Schmid, 2018, p.17) :

- *Maltraitance psychique : on inculque à l'enfant le sentiment qu'il est sans valeur, déficient, non aimé ou non désiré, qu'il est menacé, ou qu'il n'a*

de valeur que dans l'intérêt ou pour les besoins d'autrui – par exemple en l'humiliant, en l'intimidant, en l'excluant ou en l'isolant.

- *Maltraitance physique : la violence physique consiste à donner des coups à un enfant avec la main, des coups de pied, à le mordre, le pousser, le secouer ou le tirer, à l'étrangler, à le soumettre intentionnellement à des brûlures ou à des échaudures.*

- *Négligence : les besoins physiques, émotionnels, médicaux ou éducatifs de l'enfant ne sont pas satisfaits de manière appropriée : cela comprend également une protection et une sécurité insuffisantes pour le développement et les besoins affectifs de l'enfant.*

- *Maltraitance sexuelle : tout acte sexuel commis sur un enfant ou en sa présence, contre sa volonté ou auquel il ne peut délibérément consentir en raison de sa position de subordination.*

- *Témoins de violence conjugale : c'est une forme indirecte de violence, par laquelle l'enfant est confronté à des actes de violence physique ou psychologique, qu'exercent entre eux les parents ou les personnes qui s'occupent de lui.*

Compte tenu des vulnérabilités liées à leur minorité, les enfants ont légalement droit à *« […] une protection et une aide spéciale* » (art. 20 al.1 CIDE[14]) ou encore à une « *protection particulière »* (art. 11 al.1 CST[15]) dont la responsabilité incombe prioritairement aux parents. Les différentes bases légales justifient l'intervention des autorités de protection dans les situations où le développement des enfants est menacé (art 307 CC ; art 23 al.3 LEJ[16]) et que les parents ne sont

[14] Convention relative aux droits de l'enfant (RO 1998 2055)
[15] Constitution fédérale de la Confédération suisse (RO 1999 256)
[16] Loi sur l'enfance et la jeunesse (loi cantonale genevoise)

pas capables d'y « *remédier seuls* » (ibidem). Ces références mettent en exergue l'enjeu stratégique qu'il y a à définir et qualifier les comportements *maltraitants* et à identifier précisément ce qui entraine un « *préjudice réel ou potentiel* », pour reprendre la formule de l'OMS. Ces éléments soulignent à quel point la notion d'évaluation des risques encourus par les mineurs traverse toutes les mesures de protection et soulève de multiples difficultés :

> *Ces flous dans la définition (de la maltraitance) compliquent la tâche des professionnel·les. Nous vivons dans une société d'une grande diversité socioculturelle, évoluant d'une génération à l'autre. Évaluer des actes ou des paroles comme maltraitants est souvent complexe, en deçà d'un certain degré de gravité. (Observatoire des maltraitances envers les enfants, s.d.)*

Absence de données

Face à une notion de maltraitance qui s'impose comme un concept éminemment élastique, l'enjeu de la récolte de données et de la quantification de l'ampleur de ce phénomène constitue une problématique récurrente. Récemment, c'est le Conseil fédéral qui, dans un rapport, intitulé « *Analyse de la possibilité de collecter à l'échelle nationale des données sur la prévalence et la gravité des violences faites aux enfants »* (2023), est arrivé à la conclusion suivante :

> *Les données se rapportant aux violences faites aux enfants en Suisse sont très fragmentées, lacunaires, des plus hétérogènes et difficilement comparables d'un canton à l'autre. Il manque en outre une base légale qui obligerait les cantons à fournir des données complètes à la Confédération dans ce domaine.*

Le Comité des droits de l'enfant partage un constat similaire et fait état de données fragmentées, faiblement uniformisées et avec des procédures qui diffèrent d'un canton à l'autre (Comité des droits de l'enfant, 2021). Dans un tel contexte, la Suisse dispose de certains résultats qui permettent de prendre, en partie, la mesure de ce phénomène. C'était un des objectifs principaux des trois cycles de l'étude *Optimus*, dont le troisième, intitulé, « *Ampleur des maltraitances envers les*

enfants (2015-2018) », dégage une tendance générale et des estimations à l'échelle nationale grâce aux données collectées auprès de 351 centres de protection de l'enfant :

> *Chaque année, environ 2 % à 3,3 % de tous les enfants vivant en Suisse sont adressés à une organisation spécialisée en raison de mauvais traitements. Cela correspond à un nombre de 30 000 à 50 000 enfants. Et les auteurs d'affirmer : « Ce n'est sans doute que la pointe de l'iceberg. » (Schmid, 2018).*

Par ailleurs, le groupe spécialisé dans la protection de l'enfant de l'organisation professionnelle, Pédiatrie Suisse, recense chaque année « *les cas de maltraitance présumée ou avérée sur des enfants et des adolescent-e-s pris en charge ou traités dans une clinique pédiatrique suisse ».* (Pédiatrie Suisse, 2024). En 2025, ces cliniques ont recensé 2 380 cas, ce qui constitue une hausse significative de +14.2 % par rapport à l'année précédente (Pédiatrie Suisse, 2026). Pour autant, ces chiffres ne représentent que la pointe de l'iceberg, car ils ne prennent en compte que les cas avérés et déclarés. Les chiffres des études en population permettent d'estimer avec beaucoup de prudence une partie immergée de l'iceberg. L'Université de Fribourg a réalisé plusieurs études concernant le comportement punitif des parents en Suisse qui ont mené à un recensement de la prévalence en population de la violence parentale en 1990, 2004, 2017. Sur la base de ces données, il y a eu des études complémentaires et notamment une portant sur le suivi scientifique de la campagne de prévention, « *Idées fortes - il y a toujours une alternative à la violence*. » Cette dernière étude porte sur un échantillon de 2 072 parents et permet de dégager les deux résultats suivants (Schöbi et al., 2020) :

> *Il y a en moyenne dans chaque classe d'école un enfant faisant régulièrement l'objet de sévices physiques.*
>
> *Un enfant sur quatre est régulièrement exposé à la violence psychologique.*

En ce qui concerne les maltraitances sexuelles, le premier cycle de l'étude « *Optimus* : *Prévalence des violences sexuelles envers des enfants et des jeunes (2008-2011) »* a permis de mettre en évidence que, sur 6 700 élèves de 9e année,

interrogés au sujet de leurs expériences de maltraitance sexuelle, 8 % des garçons et 22 % des filles ont déclaré avoir subi des violences sexuelles avec contact corporel (Schmid, 2018).

Effets de seuil

Si la qualification de comportements maltraitants se fait de manière immédiate pour des cas de violences physiques lourdes qui laissent des traces visibles, les évaluations peuvent être beaucoup plus difficiles et subtiles pour des situations « *en deçà d'un certain degré de gravité »,* pour reprendre les termes de l'Observatoire des maltraitances envers les enfants. On peut prolonger ces questionnements pour la détection de formes de maltraitance qui sont tout aussi dangereuses pour les enfants, mais qui sont bien plus difficiles à repérer. Je pense ici à toutes les maltraitances psychologiques et sexuelles qui requièrent un travail d'objectivation bien plus fastidieux pour montrer les violences et leurs impacts.

De ces difficultés émergent plusieurs enjeux : où commence un comportement maltraitant ? À partir de quand peut-on parler d'un préjudice potentiel pour l'enfant ? Ces questionnements occupent une place prépondérante dans des sociétés occidentales qui sont mues par une aversion croissante au risque. Porté par un contexte qui s'inscrit dans la continuité de « l'*investigative turn »* (Bilson et al., 2017) du contrôle des risques (Munro, 2020) et d'une culture du blâme (Gillen et Canavan, 2024), un glissement s'opère peu à peu vers des politiques de protection des mineurs *zéro risque*. Certains événements historiques ont contribué à précipiter cette tendance. À Genève, c'est le cas du Drame de Meyrin de 2001 où un bébé de 16 mois a été retrouvé mort de faim et de soif, car laissé seul dans l'appartement familial à la suite de l'arrestation et de l'incarcération de sa mère (Le Parisien, 2001). Cet événement traumatique a mis en lumière une défaillance de coordination entre les acteurs impliqués et a justifié une forme de *plus jamais ça*.

Évaluation du risque

Les interventions en protection des mineurs, et plus particulièrement les mesures de placement, qui sont considérées comme une forme *d'ultima ratio,* constituent des décisions qui se situent en permanence sur une ligne de crête :

> *The image of a vulnerable child suffering pain and fear at the hands of their carers stirs up deep feelings of horror and outrage. Equally, the idea of powerful officials invading the privacy of the family and interrogating us on the intensely personal issue of our competence as parents provokes anger and resistance.*[17] *(Munro, 2020, p.2)*

Cette citation illustre clairement le type de questionnement qui mobilise la notion de risque : le risque d'interventions trop laxistes face à la figure de l'enfant vulnérable qui doit être protégé, mais également le risque de services trop envahissants. Dans ce contexte, l'évaluation et la qualification des risques encourus par les enfants occupent une place centrale au moment de déterminer dans quelle mesure leur développement est « *en danger »* (Swift et al., 2009 ; Parton, 1998), Frauenfelder évoquant à ce sujet le « *retour de l'enfance en danger »* (2016).

Les situations de précarité constituent un terrain propice à une lecture individualisante des difficultés rencontrées par les familles (Featherstone et al., 2014). Plusieurs auteurs font état d'un glissement de l'évaluation du risque à une forme d'évaluation des parentalités. Les recherches montrent combien les familles précarisées sont surexposées au signalement (Jouanno, 2023, Giuliani, 2009) avec des professionnelles qui peuvent évaluer des « *désordres familiaux »*, à partir de normes éducatives socialement situées (Serre, 2009). Les travaux de Jouanno montrent comment des lieux comme les maternités, l'école ou encore les services

[17] « *L'image d'un enfant vulnérable endurant douleur et peur aux mains de ceux qui en ont la charge soulève de profonds sentiments d'horreur et d'indignation. De la même manière, l'idée de puissants agents publics faisant intrusion dans l'intimité de la famille et nous interrogeant sur cette question éminemment personnelle qu'est notre compétence de parents provoque colère et résistance.* » (traduction par claude.ai).

sociaux peuvent constituer des espaces de repérage et de contrôle des risques encourus par les enfants :

> *Les transmissions réalisées par les maternités ou l'école montrent comment les difficultés sociales que connaissent certaines familles pauvres peuvent aujourd'hui se traduire en termes de « risques » pour l'enfant. (2023, p.70)*

Cette évaluation et contextualisation du risque est intéressante à saisir à partir de la notion de « *compétences parentales* » qui est fréquemment mobilisée comme moyen d'évaluer la bonne parentalité. Catherine Sellenet montre combien elle contribue à ce mouvement à la fois individualisant et responsabilisant :

> *Toute compétence est évaluée à l'aune de ce qu'une société, à un moment donné, trouve juste ou non, bon ou non, utile ou inutile, adapté ou pathologique. La compétence est ainsi l'expression d'un groupe d'individus qui fixent les critères d'acceptabilité de ce qu'est ou non une personne compétente en fonction de leurs propres critères. Une personne est dite compétente lorsqu'elle correspond aux valeurs prônées à un moment donné par un groupe d'experts. Certains comportements parentaux sont aujourd'hui valorisés comme « bonnes pratiques », d'autres sont invalidés, mais une rapide lecture historique montrerait la variabilité des compétences parentales requises au cours des siècles. (2010, p.107)*

L'évaluation de la *bonne* compétence est donc un exercice situé sur le plan historique et sociétal et la citation ci-dessus souligne la manière dont ce vocabulaire peut être utilisé à des fins de légitimation et de hiérarchisation des formes de parentalités.

Outils pour mesurer et objectiver les risques

Dans ce contexte, les enjeux et besoins d'évaluation des risques prennent une place centrale en protection de l'enfance et plus encore dans les mesures de placement : « *Poser la question du placement, c'est d'abord poser la question du danger, et donc de son évaluation et des moyens d'en briser le processus.* » (Patriarca, 2014, p.128) Ce constat est nécessaire, car la protection de l'enfance

est de plus en plus traversée par des besoins et des injonctions en matière d'évaluation du danger afin de disposer d'éléments objectivables sur lesquels fonder une décision de placement. Comme le résume Patriarca, ce champ se structure autour d'acteurs dont les actions se jouent le plus souvent sur une ligne de crête : est-ce que le développement et le bien-être de l'enfant sont compromis ? Si oui, est-ce qu'il doit être placé hors de son milieu familial ? Face à de tels enjeux, ce milieu a de forts besoins en matière d'outils évaluatifs pour aider et faciliter la prise de décisions aussi complexes que controversées : « *Pour qu'un placement soit légitime, il faut éviter l'arbitraire fondé sur le ressenti de professionnels parfois eux-mêmes en difficulté et isolés.* » (Attias, 2014, p.366) Les démarches évaluatives font de plus en plus partie du quotidien des services et de l'action des professionnels de la protection de l'enfance (Vis et al., 2021). Elles ont comme objectifs communs de chercher à objectiver des situations, des comportements, des risques, des niveaux de développement de l'enfant et de coopération des parents sur la base de normes préalablement définies. Ces outils doivent permettre de prendre des décisions les plus justes et légitimes possibles. On peut citer les travaux d'Aline Vézina et de Daniel Pelletier (1993) qui ont développé un inventaire concernant le bien-être de l'enfant en relation avec l'exercice des responsabilités parentales (ICBE). Cet outil qui vise à « faciliter l'évaluation et l'intervention en contexte de protection de la jeunesse » (ibidem) est une adaptation d'un instrument d'évaluation développé dans le contexte américain à la fin des années 1980, « *The Child Well-Being Scales* ». On peut également faire référence au guide d'évaluation des capacités parentales, aussi appelé guide de Steinhauer (Centre jeunesse de Montréal, institut universitaire, 2014). Dans le contexte européen, le centre régional pour l'enfance et l'adolescence inadaptées (Creai) de Rhône-Alpes a développé un outil participatif d'aide à l'évaluation centré sur le développement de l'enfant intitulé : l'évaluation participative des situations familiales (Corbet et al., 2012). Des grilles ont été spécialement conçues pour observer et évaluer le développement et les interactions des bébés placés en pouponnière (Mascaro, et al., 2012).

Cette contextualisation est importante tant elle accompagne les différents acteurs dans leurs évaluations des risques encourus par les enfants et les logiques autorisant un regard sur les formes légitimes de parentalité. À ce sujet, l'analyse du guide genevois d'évaluation du danger encouru par l'enfant, mise en œuvre par le SPMi pour objectiver les risques encourus, est éclairante. L'objectif affiché par ce document est de vérifier :

> *[…] que l'autorité parentale est exercée dans l'intérêt supérieur de l'enfant et que les parents, volontairement ou non, ne compromettent pas sa sécurité ou son développement. (Service de protection des mineurs, 2022).*

Ces évaluations doivent aboutir à l'établissement d'une matrice des risques en fonction de la gravité établie et de la fréquence des actes (qualifiés d'épisodiques ou de chroniques) afin de légitimer trois niveaux d'intervention qui correspondent à trois degrés de protection. Cette grille demande aux professionnels d'évaluer neuf critères en lien avec la vie de l'enfant, son développement et son milieu familial et, pour chacun, parvenir à une des catégorisations suivantes : absence de danger, risque ou danger. L'enfant est ainsi considéré comme à risque de danger si au moins un critère obtient cette évaluation et que la situation fait partie du périmètre d'intervention du SPMi. À titre indicatif, le guide du SPMi fait référence à « une parentalité adéquate, partielle ou dysfonctionnelle » en fonction de la capacité des parents à reconnaître et répondre aux besoins de leur enfant. Pour conclure sur ces enjeux de mesure du risque, je m'inscris dans la continuité des travaux de Frauenfelder et al. (2024) qui insistent sur le pouvoir discrétionnaire des intervenants qui ont à la fois une importante marge de manœuvre en matière d'interprétation du discours des bénéficiaires, mais également au moment de mettre en œuvre les directives (Frauenfelder et al., 2024).

L'organisation genevoise de la protection des mineurs

À Genève, l'institution principale de lutte contre les maltraitances faites aux enfants est le Service de protection des mineurs (SPMi) qui est rattaché à l'Office cantonal de l'enfance et de la jeunesse (OCEJ) et au Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (DIP). L'autorité de protection de l'adulte et de l'enfant (APEA[18]) genevoise est le tribunal de protection de l'adulte et de l'enfant (TPAE), instance compétente pour intervenir, « *lorsque les droits parentaux doivent être réglementés, ou protéger l'enfant lorsque son développement est mis en danger* ». (Pouvoir Judiciaire, s.d.) À ce sujet, l'article 302 al.1 du code civil fait référence au « devoir de favoriser et de protéger son développement corporel, intellectuel et moral ». Le dispositif de protection intervient de manière subsidiaire aux parents dont les devoirs et responsabilités sont définis par le code civil.

Face à des familles et des jeunes identifiés comme étant en difficulté ou *à risque*, les autorités peuvent mobiliser plusieurs mesures qui se situent sur un gradient, allant de l'intrusion la plus faible à l'intrusion la plus forte dans la sphère parentale. L'objectif affiché est de pouvoir mobiliser une approche graduelle et proportionnée (COPMA, 2017). À cet effet, les autorités peuvent, dans un premier temps, exercer un droit de regard et d'information (art 307 al. 3 CC[19]) afin de rappeler aux parents leurs devoirs et de leur donner des recommandations sur l'éducation de leur enfant. Si les difficultés familiales nécessitent une intervention plus soutenue, le SPMi peut mettre en œuvre des mesures d'assistance éducative (art 25 LEJ) qui pourront être exécutées avec ou sans mandat judiciaire. C'est le cas de l'AEMO[20], mesure ambulatoire de soutien à la parentalité, qui prévoit l'intervention d'un éducateur au domicile familial afin de soutenir les

[18] Les APEA sont apparues à la suite de la réforme du droit de la protection de l'adulte et de l'enfant de 2013 et sont des entités professionnalisées et interdisciplinaires (Frossard, 2012)
[19] Code civil suisse (loi fédérale)
[20] Action éducative en milieu ouvert

compétences parentales dans l'objectif de maintenir le mineur dans son milieu. Depuis 2022, le SPMi peut mettre en œuvre des AEMO dites *judiciarisées* dans le cadre de la nouvelle mesure PAJ (Protection et Accompagnement Judiciaire). Dans ce cas de figure, le mandat et les objectifs initiaux sont fixés par le TPAE, les interventions étant ensuite réalisées par les intervenants du SPMi. En parallèle de ces mesures qualifiées d'ambulatoires, le TPAE peut décider, sur recommandation du SPMi, de la mise en place de curatelles (article 308 CC) qui permettent de limiter l'autorité parentale sur des thématiques précises (pour l'organisation des droits de visite d'un enfant, par exemple).

Si ces mesures ne sont pas suffisantes ou que la situation est d'emblée qualifiée de trop problématique, le mineur pourra être retiré de son milieu familial. Cette mesure de placement peut se faire dans un foyer éducatif ou dans une famille d'accueil avec hébergement (art 310 CC). Dans le champ de la protection de l'enfance, ce type de mesure est considéré comme *l'ultima ratio*, l'article 28 al.2 de la LEJ indiquant *« […] qu'il (le placement) doit être décidé en dernier ressort, soit lorsqu'aucune mesure moins incisive n'est envisageable ».* Il faut souligner qu'un placement peut être exécuté dans trois configurations qui capturent chacune un type de relation entre l'État et les parents. La mesure peut être décidée sur demande des parents ou en accord avec ces derniers[21], un cas de figure qui ne nécessite pas l'intervention du tribunal. Dans une deuxième configuration, le placement émane directement d'une décision de justice et c'est le TPAE qui retire aux parents le droit de déterminer le lieu de résidence de leur enfant selon la terminologie prévue par l'article 310 du code civil. Finalement, la direction du SPMi peut, face à une situation urgente, décider d'un placement dans le cas d'une clause péril (art 27 LEJ) dont le bien-fondé devra automatiquement être confirmé par le tribunal. Finalement, la dernière mesure que les autorités peuvent prendre, en vue d'assurer la protection d'un mineur, implique le retrait de l'autorité

[21] Dans ce contexte, la notion d'accord est à envisager de manière prudente face à un phénomène « *d'aide contrainte* ». (Hardy, 2001)

parentale (art 311 CC) par le tribunal. Face à une déchéance de l'autorité parentale, le ou les parents n'ont plus aucun droit vis-à-vis de leur enfant et un tuteur est nommé pour assurer l'ensemble de ces responsabilités.

Au 31 décembre 2023, le SPMi suivait un total de 6 826 situations, qui étaient judiciarisées dans 49.52 % des cas (OCSTAT). À cette même date, le canton de Genève comptabilisait 422 mineurs placés, hors famille d'accueil et hors MNA/RMNA (Office cantonal de l'enfance et de la jeunesse, 2024). Ce chiffre prend aussi en compte les placements pénaux qui sont ordonnés par le tribunal des mineurs. À cela il faut ajouter les 225 mineurs placés en famille d'accueil avec hébergement (Office cantonal de l'enfance et de la jeunesse, 2025), ce qui amène à un total de 647 mineurs placés hors de leur famille à fin 2023[22]. Si on rapporte ce chiffre aux situations suivies par le SPMi, on constate qu'il y a un placement du mineur dans 9.5 % des situations. Ce qui signifie aussi que dans 90.5 % des cas, les interventions de ce service concernent des formes plus ou moins intensives de soutien à la parentalité qui doivent permettre à l'État d'agir sur le devenir de l'enfant en misant sur la transformation des parents. Les statistiques 2024 publiées par la COPMA[23] permettent de calculer qu'il y a à Genève 8,4 mesures de placement hors du domicile familial pour 1 000 enfants, une proportion bien supérieure à la moyenne nationale qui est de 3,2 pour 1 000 enfants. À titre comparatif, des données canadiennes mettent en évidence un taux de placement d'enfants hors du foyer familial de 8,24 pour 1 000 en 2021-2022, avec ici aussi d'importantes disparités provinciales allant de 2,72 à 29,60 pour 1 000 (Pollock et al., 2024).

[22] Le SPMi dispose de trois principaux prestataires pour les placements de mineurs en foyer éducatif sur le territoire cantonal : la Fondation Officielle de la Jeunesse (FOJ), l'association genevoise d'actions préventives et éducatives (AGAPE) et l'ASTURAL. Ces trois structures regroupaient en 2023 un total de 428 places (319 places pour la FOJ, 66 pour l'AGAPE et 43 pour l'ASTURAL).

[23] Conférence en matière de protection des mineurs et des adultes

Synthèse

Ce chapitre a présenté une revue de la littérature ciblée et organisée autour des trois acteurs qui structurent la protection des mineurs. L'objectif de protection des mesures de placement mobilise directement la figure de l'enfant à travers sa dimension de *being* et de *becoming* qui peuvent entrer en tension. Ces éléments se répercutent sur la notion de maltraitance, traversée par des normes situées qui en font une notion *élastique*, attachant une importance toute particulière au devenir des enfants et à la lutte contre la survenance de « *préjudices potentiels* », pour reprendre la terminologie de l'OMS.

Dans un contexte marqué par une surreprésentation des familles précaires, l'évaluation des risques peut se transformer en un outil de contrôle d'une « *bonne* » parentalité (Martin, 2014) et l'identification de « *défaillances parentales* » (Stettinger, 2023), ce qui a pour effet d'imposer une lecture individualisante des difficultés rencontrées par les familles. Les parents font face à des attentes éducatives qui se complexifient et qui nécessitent la maitrise de compétences et de ressources pointues pouvant entrainer des « *malentendus de classe* » (Delay et Frauenfelder, 2013) qui témoignent des injonctions responsabilisantes que doivent supporter les parents pour bénéficier des aides reçues.

Dans les situations plus problématiques, l'État estime que le *being* et le *becoming* des enfants ne peuvent plus être garantis par les parents, malgré les efforts réalisés et les mesures mises en place, ce qui justifie une décision de placement. Dans ce processus, on peut alors questionner la manière dont cette injonction au devenir, préalablement portée par les parents, sera supportée par l'État. Dans quelle mesure ces exigences seront-elles reportées sur des mineurs devant à la fois être protégés, mais aussi reconnus comme des acteurs dont la parole et les expériences sont à prendre au sérieux ?

Chapitre 3 – Comment théoriser un environnement capabilisant ?

Le cadre théorique utilisé dans cette recherche doctorale est le résultat d'un long processus itératif et s'est construit, déconstruit et reconstruit au fil de mes lectures, de mes doutes, du long procédé de recrutement des jeunes, de la conduite des entretiens et de mes premières confrontations avec le réel du terrain. Je l'ai pensé et adapté afin d'être en mesure d'entrer dans les foyers et de questionner la manière dont cette mesure de protection est vécue par les jeunes. Comment peut-elle constituer un environnement plus ou moins *capabilisant*, susceptible de favoriser leur bien-être ? Pour ce faire, le chapitre s'articulera en trois temps qui permettront d'exposer la progression et la pertinence de ce cadre théorique.

Je commencerai par présenter un aperçu des principales approches évaluatives mobilisées pour mesurer les effets d'un placement, en explicitant l'importance grandissante prise par la notion de bien-être, de qualité et de participation. Ce premier temps permettra de dresser un panorama des résultats obtenus tout en insistant sur les zones d'ombre de ces approches qui justifient la mobilisation de l'approche par les capabilités (AC ci-après). Dans un deuxième temps, j'exposerai de manière synthétique ce courant de pensée et les principaux concepts qui jouent un rôle fondateur pour cette conceptualisation théorique. J'insisterai sur le déplacement du regard évaluatif qui s'opère, l'AC offrant un cadre conceptuel exigeant pour envisager le développement d'un *environnement capabilisant* faisant cohabiter les notions de bien-être subjectif et de participation. La compréhension et l'application de cette notion particulièrement centrale à mon questionnement serviront de socle afin d'expliciter, dans un troisième temps, les raisons qui m'incitent à renforcer la dimension relationnelle de l'AC. L'objectif est de questionner la manière dont les jeunes, les professionnels et les parents caractérisent le degré de protection et d'autonomisation de la mesure pour parvenir à qualifier la dimension capabilisante des environnements.

La finalité de cette construction est la mise en évidence de quatre configurations idéal-typiques qui émergent de la littérature présentée dans ce chapitre. Elles

serviront de point de départ pour interroger le caractère opérant de ces configurations en les confrontant aux expériences des jeunes et des professionnels. Dans quelle mesure cet outil conceptuel permet-il de faire sens des réalités du terrain et de cartographier le point de vue des parties prenantes en matière de protection et d'autonomisation ?

3.1. Temps 1 : Des démarches évaluatives

Le chapitre précédent a pu souligner combien l'environnement foyer met en tension la figure d'un enfant à la fois *vulnérable* et *capable*. La décision de placement, qui représente *l'ultima ratio* (République et canton de Genève, 2026) en matière de protection, vient acter que le développement de l'enfant est trop gravement compromis, que les risques sont trop élevés pour que ce dernier puisse rester dans son milieu familial, aussi bien en raison de leur *being* que de leur *becoming*. L'objectif immédiat consiste en la mise à l'abri du mineur, ce qui ne suffit cependant pas à garantir son bon développement. Le foyer va devenir le nouveau lieu de vie de ces jeunes et doit mettre en place une prise en charge capable de prendre en considération toute l'écologie de l'enfant, l'objectif étant de lui offrir un « *environnement total* » qui puisse « *meet the holistic needs of children across the life space*[24] » (Anglin et Brendtro, 2017).

Il y a un constat sur lequel la recherche partage une forme d'unanimité, c'est la manière dont ces mineurs placés constituent une population vulnérable, exposée à de multiples difficultés. Partant des travaux qui étudient les effets des « *adverse childhood expériences* » (Felitti et al., 1998 ; Hughes et al., 2019) sur le développement des trajectoires individuelles, il s'agit d'une population ayant un risque d'expérimenter des conséquences défavorables à l'âge adulte entre 1.4 et 5 fois plus élevées que leurs pairs (Sariaslan et al., 2021). Sur le plan de leur état de santé psychique, ces mineurs rencontrent davantage de fragilités mentales et

[24] « *répondre aux besoins globaux des enfants dans l'ensemble de leur espace de vie* » (traduction par claude.ai).

comportementales que les enfants en population générale (Dubois-Comtois et al., 2021) avec une prévalence particulièrement élevée pour ceux étant placés dans un environnement résidentiel (Westlake et al., 2023). Plusieurs recherches illustrent la manière dont ces fragilités peuvent se prolonger et parfois s'amplifier à l'âge adulte (Seker et al., 2022). Cette population présente également une santé physique dégradée avec un risque accru de conduites à risque (Zlotnick, 2012). Au niveau scolaire, ils obtiennent globalement des résultats plus faibles que leurs pairs non placés. (Townsend et al., 2020 ; Garcia-Molsosa et al, 2021 ; O'Higgins et al., 2015)

Trois notions se dégagent de l'analyse des démarches évaluatives et guideront la suite de ce premier temps : la qualité, le bien-être et la participation. La littérature ainsi que les documents de références ont parfois tendance à les présenter de manière indifférenciée, ce qui peut entrainer une certaine confusion sur la portée de ces concepts. Je les discuterai de manière successive en précisant à chaque fois ce qu'ils évaluent, mais aussi ce qu'ils laissent dans l'ombre.

Une évaluation de la qualité des placements

Dans un contexte de protection de l'enfance, les démarches évaluatives sont essentielles tant elles sont garantes du succès et du bien-fondé de ces placements. Ces mesures peuvent prendre des formes multiples et concerner des publics âgés de 0 à 18 ans qui peuvent manifester des besoins aussi variés que complexes. Une telle hétérogénéité des dispositifs et des publics accueillis complique l'évaluation de leur efficacité (Eriksson et al., 2024), mais aussi l'interprétation des effets de ces prises en charge qui sont difficiles à isoler dans un contexte d'incertitude causale (Doyle, 2007 ; Maclean et al., 2016). La littérature questionne le choix des dimensions évaluées ou *outcomes* (santé, scolarité, insertion sociale et professionnelle, relations familiales et amicales), leur mesurabilité (Wells et Johnson, 2001) ou encore les critères mobilisés. L'objectif est-il de quantifier l'efficacité d'une mesure de placement, son utilité, sa qualité ou encore sa

pertinence (Tilbury, 2006 ; Hood, 2019) ? Les enjeux de temporalité prennent aussi une place prépondérante dans ces questionnements. S'agit-il d'évaluer les effets d'un placement pendant que la mesure est en cours (Eriksson et al., 2024) ou alors sur un temps plus long, susceptible d'estimer les effets après la fin de la mesure (Gypen et al., 2017) et une entrée dans l'âge adulte (Kääriälä et Hiilamo, 2017) ?

L'évaluation de la qualité d'une prise en charge comporte une vision historique et intrinsèquement normée de la notion de performance (Tilbury, 2004) :

> *It questions the privilege that performance indicators may be given within managerial approaches to government, as if they somehow provide an objective and unbiased account of how services are performing*[25]. (pp.238-239)

Ce courant peut conduire à des indicateurs à visée descriptive qui s'inscrivent dans une logique de conformité longtemps focalisée sur la mise à l'abri des mineurs, Tilbury évoquant des « *narrow « child rescue » frameworks »* (2004, p.238). Cela produit une vision de la performance tronquée et axée davantage *« sur les prestations délivrées que sur les résultats pour les usagers*[26] » (Munro, 2004, p.1092).

Dans la conception du foyer comme un environnement *total* devant garantir la protection du mineur qui s'inscrit dans l'objectif plus global d'assurer son bon développement, ces espaces doivent offrir aux jeunes un lieu de vie stable et prévisible. À ce titre, les recommandations émises conjointement par la CDAS[27] et la COPMA[28] constituent un document de référence important dans le contexte suisse :

---

[25] « *Elle interroge la place privilégiée qui peut être accordée aux indicateurs de performance dans les approches managériales du gouvernement, comme s'ils fournissaient, d'une manière ou d'une autre, un compte rendu objectif et impartial de la manière dont les services performent.* » (traduction par claude.ai).
[26] *« […] more by service outputs than user outcomes. »* (traduction par claude.ai).
[27] Conférence des directrices et directeurs cantonaux des affaires sociales
[28] Conférence en matière de protection des mineurs et des adultes

> *L'objectif principal de la surveillance est de faire en sorte que la qualité de la prise en charge dans les institutions soit aussi bonne que possible et de garantir ainsi le bien-être des enfants et des jeunes.* (CDAS-COPMA, 2020, p.43)

Ce passage éclaire la manière dont la qualité est considérée comme un instrument devant *garantir* le bien-être des jeunes qui est conçu de manière objective, sans prendre en considération le sens que lui donnent les mineurs. Dans le prolongement de la Convention internationale des droits de l'enfant, les 18 standards, développés dans le projet Quality4Children[29], visent à « *assurer et améliorer la situation et les opportunités de développement d'enfants et de jeunes adultes placés hors de leurs familles en Europe* » (2007). À ce titre, la référence aux *opportunités de développement* mérite d'être soulignée, car elle s'inscrit à l'opposé d'une vision du bien-être qui est fréquemment envisagée de manière négative : la garantie que le mineur ne soit pas mis en danger. Elle fait directement référence à la notion de *becoming* où le mineur doit être protégé dans l'optique de garantir des résultats à venir. L'évaluation de la qualité d'une prise en charge pose la question du choix des indicateurs :

> *Performance measurement that is undertaken as a « ritual of verification » undermines the potential role of indicators as a basis for public dialogue (Power 1997)[30].* (Tilbury, 2006, p.59)

Ces démarches doivent pouvoir être utiles aux bénéficiaires des mesures de protection et ne pas se contenter de procédures cherchant uniquement à améliorer la qualité des prestations, laquelle est pensée dans l'intérêt des décideurs. Cela suppose une certaine ouverture au dialogue et une confrontation des attentes et des besoins des différents acteurs concernés pour parvenir à une conception du bien-être qui ne soit pas déduite d'indicateurs de qualité.

---

[29] Les standards de qualité de Quality4Children ont été élaborés dans le cadre d'un projet européen de recherche sur la promotion de la qualité dans le placement extrafamilial d'enfants et d'adolescents (Integras, s.d.)

[30] « *La mesure de la performance, lorsqu'elle est menée comme un « rituel de vérification », compromet le rôle que les indicateurs pourraient jouer comme base d'un dialogue public.* » (traduction par claude.ai).

Vers la prise en compte du bien-être des mineurs placés

Dans ce contexte, les travaux fondateurs de Ben-Arieh documentent la transformation de l'espace évaluatif des indicateurs en protection de l'enfance : « *Indicators have broadened beyond children's immediate survival to their wellbeing.*[31] » (2008, p.11)

Cette évolution marque un tournant significatif qui témoigne d'un besoin de mesures plus précises concernant les enfants, les effets des programmes, mais aussi de la convergence de trois transformations majeures d'un point de vue théorique et conceptuel : l'avènement des droits de l'enfant et des perspectives subjectives, la nouvelle sociologie de l'enfance et les théories écologiques du développement de l'enfant (Ben-Arieh, 2008). Ce dernier élément s'appuie notamment sur l'influence des travaux de Bronfenbrenner (1979) qui ont contribué à penser le développement des enfants au croisement de responsabilités d'une multitude d'acteurs. Ce courant a également influencé la compréhension et la définition du phénomène de maltraitance afin de l'envisager dans une perspective écologique (St-Laurent, Dubois-Comtois et Cyr, 2022). Dès lors, la préoccupation des démarches évaluatives n'est plus exclusivement centrée sur l'objectif de mise à l'abri des mineurs face à leurs vulnérabilités et des indicateurs focalisés sur leur devenir. Elle s'élargit pour, progressivement, englober une prise en compte d'un développement positif et un intérêt croissant pour la notion de bien-être (Moore et al., 2004) qui demeure insuffisamment documentée :

> *Children and young people in OHC*[32] *are some of the most vulnerable groups in our society, and therefore, it is remarkable that we do not know if they feel that they are supported and encouraged to flourish in OHC.*[33] *(Zhang et Selwyn, 2020, p.1566)*

---

[31] « *Les indicateurs ont élargi leur portée au-delà de la survie immédiate des enfants pour englober leur bien-être.* » (traduction par claude.ai).
[32] « *Out-of-home care* » (placement en dehors du domicile)
[33] « *Les enfants et les jeunes placés en OHC comptent parmi les groupes les plus vulnérables de notre société ; il est dès lors frappant que nous ne sachions pas s'ils s'y sentent soutenus et encouragés à s'épanouir.* » (traduction par claude.ai).

Ces éléments conduisent Pollard et Lee à parler d'un concept fréquemment utilisé qui mobilise un usage inconsistant de définitions, d'indicateurs et de mesures ; ce qui mène à des recherches confuses et contradictoires (2003). Appliqué aux enfants comme aux adultes, ce concept s'affirme comme étant éminemment multidimensionnel et hétérogène (Ben-Arieh et al., 2014). Il combine à la fois une dimension objective et subjective mettant en jeu la définition d'une *bonne vie* qui mobilise deux temporalités intrinsèquement liées, la littérature évoquant un *well-being* et un *well-becoming*. L'évaluation du bien-être des mineurs placés soulève à nouveau d'importants enjeux face à un concept éminemment multidimensionnel qui peut s'apprécier à travers de multiples résultats que capturent différents indicateurs (Axford, 2009).

À ce sujet, un retour au cadre suisse permet de prendre la mesure des champs de tension en présence :

> *Le bien ou l'intérêt objectif de l'enfant ne doit pas nécessairement coïncider avec sa volonté. La volonté subjective de l'enfant est toutefois fondamentale ; plus l'enfant gagne en maturité, plus sa volonté doit être prise en considération. Afin de pouvoir garantir le bien de l'enfant/l'intérêt supérieur de l'enfant, il est indispensable de déterminer sa volonté et de la prendre en compte de manière adéquate. L'enfant doit être entendu. Il faut tenir compte de façon appropriée de sa vulnérabilité particulière, qui dépendra de son âge ainsi que de son développement cognitif et émotionnel encore incomplet. L'objectif de protection ou d'éducation et la volonté de l'enfant peuvent entrer en conflit et nécessiter une pondération des intérêts subjectifs et de l'appréciation professionnelle.* (COPMA-CDAS, pp.14-15)

Ces éléments soulignent combien la notion de bien-être est amenée à concilier deux objectifs potentiellement contradictoires : des vulnérabilités contre lesquelles l'enfant doit être protégé parfois malgré sa volonté et la nécessité de prendre au sérieux l'expression de sa parole. Ces deux dimensions composent la notion indéterminée d'intérêt supérieur de l'enfant qui fait office de boussole pour orienter les actions des professionnels (Archard et Skivenes, 2009 ; Zermatten, 2010).

Les résultats d'une *scoping review* récemment publiée indiquent que, comparés à la population générale, les enfants placés témoignent de niveaux de bien-être subjectifs et objectifs plus bas (Hall et al., 2025, p.2378). Ces auteurs montrent combien les mesures dites objectives du bien-être considèrent cet enjeu selon une perspective *top down* en définissant une liste de biens et de qualités dont une personne rationnelle serait supposée vouloir disposer pour mener une *bonne vie* (p.2379). Leur recherche les conduit à un résultat important : une définition du bien-être et des résultats à mesurer uniquement basés sur le point de vue des adultes produit des recherches qui invisibilisent le vécu des mineurs ayant eu une expérience de placement (Hall et al., 2025). Sur ce point, le niveau de bien-être que déclare un mineur constitue un point de repère incontournable, mais il ne dit rien sur l'étendue des options qui lui sont ouvertes, les choix qu'il a pu faire et les adaptations auxquelles il a pu être contraint.

Enjeux de participation

La reconnaissance de l'enfant comme acteur social et capable met en exergue les enjeux de participation dans le champ de la protection de l'enfance et des résonances entretenues avec les notions de bien-être et de qualité. Il y a une très vaste littérature qui décrit avec précision la montée en puissance de la participation des enfants suivis par les services sociaux et concernés par des mesures de protection. Elle s'envisage comme un droit avec l'article 12 de la CIDE qui témoigne de la bascule opérée par l'entrée en vigueur de cette convention internationale où les enfants ne sont plus considérés comme des objets, mais davantage comme des sujets de droit (Dhellemmes, 2010). Plusieurs cadres de référence se sont imposés dans ce champ pour conceptualiser la participation des enfants[34] ; on peut faire référence à l'échelle de participation citoyenne d'Arnstein

[34] Pour une analyse précise de ces différentes approches, je renvoie les lecteurs et lectrices vers les travaux d'Elodie Faisca et plus particulièrement sa thèse de doctorat qui en propose une synthèse très complète (2024)

(1969), à l'échelle de Hart (1992), au modèle de Lundy et aux conditions pour une participation « *significative* » (2007), mais aussi aux chemins de la participation de Shier (2001). La force de ces différentes approches est de dépasser une conception de la participation comme une action indifférenciée pour parvenir à en proposer une vision plus nuancée, graduée et surtout contextuelle. Elles permettent de mettre en évidence trois dimensions d'une « *participation significative* » : informer, entendre et impliquer (Slaatto et al., 2023 ; McPherson et al., 2019). Ces éléments sont utiles pour développer une lecture critique de cette notion qui souligne combien elle est multidimensionnelle et revêt de multiples acceptions indiquant la nécessité de dépasser une définition qui conçoit la participation comme une simple capacité d'expression (Skauge et al., 2021).

Freins à la participation

Bien que la participation soit un enjeu essentiel qui combine à la fois un droit qui contribue à promouvoir le bien-être des mineurs placés (Delgado et al., 2026), les possibilités d'expression des points de vue et besoins des mineurs demeurent limitées (McCafferty et Mercado Garcia, 2024, pp. 1104-1105). Les auteurs mettent en avant plusieurs types de barrières comme des conceptions culturelles, une vision adulto-centrée des professionnels ou des discriminations liées à l'âge. Ils soulignent combien cette participation s'exerce dans des relations de pouvoir qui demeurent influencées par des idéologies tenaces :

> *[…] conceptualisations of protection continue to reflect traditional approaches to participation in child welfare that indicate a reductionist paternalistic attitude that privileges protection over empowerment.*[35] (2024, p.1105)

[35] *« […] les conceptualisations de la protection continuent de refléter des approches traditionnelles de la participation dans le champ de la protection de l'enfance, qui traduisent une attitude paternaliste réductrice privilégiant la protection au détriment de l'empowerment. »* (traduction par claude.ai).

Ce résultat fait écho à la tension historique entre les objectifs de protection et de participation (Fattore et al., 2019 ; Strømland et al., 2022 ; Boucher, 2015) qui émane, entre autres, de l'opposition entre les articles 3 et 12 de la CIDE. Cette dernière appelle à une pesée des intérêts entre la notion d'intérêt supérieur de l'enfant qui doit être *une considération primordiale* dans toutes les décisions prises (art. 3 al.1) et son droit d'exprimer librement ses opinions, qui doivent être « dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité » (art 12 al.1). Cette tension renvoie également à une conception de l'enfant et de l'enfance qui se fait principalement au prisme des vulnérabilités, les possibilités de participation évoluant en fonction de l'âge et de la maturité des enfants (Henderson-Dekort et al., 2023).

Ces possibilités dépendent en grande partie des attitudes et compétences des professionnels (van Bijleveld et al., 2020). Les relations de confiance et le soutien émotionnel des professionnels sont cruciaux pour faciliter la participation des mineurs (Husby et al., 2018 ; Brummelaar et al., 2018). Il y a de réels enjeux de formation des professionnels et de dotations en ressources pour que ces derniers puissent assurer une participation effective des mineurs (Toros et al., 2018). Le processus de participation implique de prendre en compte l'importance des expériences vécues par les mineurs dans leur quotidien (Skauge et al., 2021). À ce sujet Kay et Tisdall, (2017) soulignent que ces processus devraient porter un objectif de coproduction promouvant un potentiel transformatif et ne pas chercher à faire adhérer les jeunes aux objectifs des professionnels. Un des enjeux est de pouvoir dépasser une participation qualifiée de symbolique ou de *tokéniste* pour reprendre la terminologie de Hart (1992).

Le cadre d'une participation significative

En s'appuyant sur la recherche de Bessell (2011), la revue de la littérature effectuée par Skauge et al. répartit les arguments en faveur de la participation des mineurs, concernés par la protection de l'enfance, en trois catégories, à savoir pour

des raisons légales, pour des raisons intrinsèques et finalement des raisons instrumentales (2021, p.8). Les raisons intrinsèques signalent que la participation favorise le bien-être des mineurs, les auteurs font référence à différentes études (ibidem) établissant un lien entre la participation et le développement d'un sentiment de résilience chez les enfants ; l'encouragement à l'autonomie et à l'*agency,* la possibilité d'exercer sa responsabilité dans la prise de décision et facilitant la préparation pour une vie d'adulte ; la contribution à un meilleur état de santé qui protège face à des abus. D'autres études soulignent l'impact positif de la participation sur le développement d'un sentiment de confiance en soi chez les mineurs (Slaatto et al., 2023 ; van Bijleveld et al., 2015), mais aussi de maitrise et de responsabilité (Slaatto et al., 2023). Casas et al. (2018) montrent que la participation facilite également la connaissance qu'ont les mineurs de leurs droits, ce qui impacte leur bien-être perçu. Les raisons instrumentales font référence à une participation qui permet aux enfants de se sentir davantage concernés par les décisions prises, contribuant ainsi à ce qu'elles soient mieux acceptées, donnant ainsi de meilleurs résultats (Skauge et al., 2021).

La revue de Skauge et al. met en évidence une divergence importante dans la manière dont les auteurs conçoivent la finalité de la participation. En s'appuyant sur Ulvik (2005), ces derniers mettent en évidence deux perspectives. La première s'inscrit dans un discours orienté sur les droits où la notion de participation effective accorde davantage d'importance aux résultats plutôt qu'aux processus : *« […] many authors define participation by its result. »* (Skauge et al., 2021, p.9). D'autres auteurs s'accordent à concevoir la participation comme un *concept relationnel* qui est toujours inclus dans un contexte social (ibidem).

> *[…] the purpose of the participation process involves understanding the importance of the child's experience in the context of the child's everyday life.*[36] (p.9)

[36]« *[…] la finalité du processus de participation implique de comprendre l'importance de l'expérience de l'enfant dans le contexte de sa vie quotidienne.* » (traduction par claude.ai)

Cette recherche se construit sur une conception relationnelle de la participation pour sa capacité à intégrer et prendre au sérieux les expériences telles que les vivent les mineurs placés.

Concevoir des relations éducatives de qualité

En étudiant les principaux facilitateurs de la participation, mais aussi du bien-être, la qualité des relations entre le jeune et les professionnels revêt un rôle central (Van Bijleveld et al., 2015). De nombreuses études mettent en exergue combien une relation positive guidée par une proximité, de la compréhension, du respect et une certaine réciprocité entre le jeune et les équipes (Slaatto et al., 2023, p.3) est nécessaire pour promouvoir une participation de qualité. La recherche de Skauge et al. considère cet aspect relationnel comme un *prérequis* à une participation effective (2021, p.9) permettant aux mineurs de se sentir entendus et compris. La revue de McPherson et al. (2021) aboutit à des conclusions similaires en insistant sur l'importance de l'attitude des professionnels et la possibilité d'aboutir à des relations stables et de confiance que les jeunes identifient comme un élément critique pour avoir « *a voice and an influence in life-affecting decisions*[37] » (McPherson et al., 2021).

Ce qui se joue dans ces relations du quotidien occupe une place centrale pour le bien-être des mineurs placés, la formule : *relationship is the intervention* (Stuart, 2009) résumant bien son importance. La qualité (relations positives et soutenantes) et la stabilité des relations entre les mineurs placés et les différents professionnels jouent un rôle protecteur significatif (Pinheiro et al., 2024) et constituent un des facteurs identifiés pour des interventions efficaces (Cahill et al., 2016 dans Magalhaes, 2024 ; Slaatto, 2022, p.112). Ces relations peuvent représenter une source importante de soutien social et permettent de renforcer le développement personnel des jeunes (Magalhaes, et al., 2024), de favoriser la

[37] « *une voix et une influence dans les décisions qui affectent leur vie* » (traduction par claude.ai)

consolidation de compétences (Sameroff et Rosenblum, 2006) et d'améliorer leur capacité à gérer leurs émotions (Magalhaes, et al., 2024). Les dynamiques relationnelles occupent une place essentielle pour les mineurs qui ont vécu des ruptures successives, mettant en évidence l'importance de la stabilité du placement (Toussaint, 2016, p.337). Singstad et al. (2021) montrent combien le soutien reçu par les mineurs influence positivement leur bien-être et permet également de lutter contre un sentiment d'isolement (Kristan et al, 2022).

La littérature fait émerger plusieurs facteurs qui peuvent péjorer la qualité de ces relations que synthétise la méta-analyse de McCafferty et al. (2024) en mettant en évidence les effets de la bureaucratisation, d'un manque de ressources, mais également d'un déficit de connaissance de la part des professionnels. Ces éléments amènent ten Brummelaar et al. à considérer que leurs attitudes et leurs comportements face aux mineurs peuvent jouer un rôle crucial dans l'implémentation de la participation des jeunes dans les processus de prise de décision (2018, p.40).

Une conception du bien-être centrée sur la parole des jeunes

Suivant la reconnaissance grandissante de la place et du rôle des mineurs, tout un pan de la littérature signale la pertinence de développer des démarches évaluatives impliquant davantage leur définition et leur conception subjective du bien-être. Montserrat et al. (2022) évoquent la nécessité d'accumuler davantage de connaissances afin de dépasser une conception adulto-centrée des indicateurs qui puisse prendre en compte la pluralité des acteurs et de leurs points de vue (Holland, 2001) tout en tenant compte des enjeux de pouvoir qui traversent les pratiques éducatives (Marshall et al, 2020). Un des enjeux est de parvenir à une définition à la fois opérante et mesurable du bien-être (Gorza et Bolter, 2012) qui soit sensible à la manière dont les mineurs évaluent la qualité de leur prise en charge (Pérez-Garcia, et al., 2019, p.320), et à leurs relations avec les équipes éducatives (Magalhaes, 2024, p.838). Le développement des approches

participatives doit faciliter une meilleure compréhension de *« leurs manières de percevoir le monde »* (Delhoste et Rouyer, 2025, p.120), et de leurs priorités (Opoku et al, 2026, p.18 ; ten Brummelaar et al., 2018, pp.41-42 ; Llosada-Gistau et al, 2016, pp.756-757) :

> *Future research is urgently needed about youth's own perspectives on what they require to lead meaningful lives and experience healthy development; such information is fundamental to ensure that residential care and treatment are of high quality and to create a comprehensive and credible foundation for knowledge-based practice.*[38] (Slaatto et al., 2022, p.17)

S'intéresser à la manière dont les jeunes perçoivent leur placement ainsi que celle dont ils vivent leur degré de protection (Van Bijleveld et al., 2015, p.137) et d'autonomisation (Cameron-Mathiassen et al., 2022) met en évidence l'importance de ces dimensions pour leur bien-être, tout en signalant la manière dont elles s'influencent avec la notion de participation effective. Ces interdépendances permettent de distinguer un concept de protection objective (mise à l'abri) et subjective qui prend en compte la manière dont le jeune se sent protégé (Cashmore et Paxman, 2006). À cet égard, Staines et Selwyn (2020) montre que cette protection subjective s'accroit en fonction de la compréhension qu'a le jeune de la mesure et du sens qu'il peut y mettre. La prise en compte de l'expérience des jeunes renforce également la compréhension du concept d'autonomisation qui ne se réduit pas à une simple acquisition de compétences, mais met en jeu la manière dont ils peuvent exercer un contrôle sur leur quotidien, participer aux décisions, construire des relations stables et préparer une transition soutenable vers la majorité (Starr et al., 2024). L'intégration du vécu et de l'expérience des principaux concernés fait émerger des dimensions potentiellement plus difficilement mesurables qui impactent directement leur

---

[38] *« Il est urgent de mener de nouvelles recherches sur le point de vue des jeunes quant à ce dont ils ont besoin pour mener une vie porteuse de sens et connaître un développement sain ; de telles informations sont essentielles pour garantir la qualité de la prise en charge et du traitement en institution, ainsi que pour constituer un socle complet et crédible en vue d'une pratique fondée sur les savoirs. »* (traduction par claude.ai).

conception du bien-être (Slaatto et al. ; Parmenter et al., 2024 ; Moore et al., 2017). C'est le cas de la recherche de Cameron-Mathiassen et al. (2022) dont la contribution principale est d'identifier quatre grands thèmes à partir des témoignages de jeunes placés : « *autonomy and control, relationships and support, safety and security, child to adult transitions in care.* » Ces résultats s'inscrivent dans la continuité de la recherche de Castro et al. (2024) et de Hall et al. (2025) et témoignent d'une influence mutuelle de ces différentes dimensions.

Ces recherches mettent en exergue la pertinence qu'il y a à développer des approches susceptibles de répondre aux différents écueils des démarches présentées ci-dessus. Dans ce contexte, l'approche par les capabilités (AC) ouvre la voie à un déplacement de ces logiques évaluatives pour rendre compte de la richesse des interactions entre les notions de bien-être actuel et futur et de participation. L'objectif n'est plus uniquement de pouvoir qualifier si un placement est utile, efficace ou pertinent du point de vue de résultats objectivables. L'AC fournit un cadre qui prend sérieusement en considération le point de vue de mineurs vivant ou ayant vécu une mesure de placement et ouvre un questionnement sur la manière dont chaque jeune, en fonction de son contexte et des inégalités présentes, vit la mesure, peut y contribuer, mais aussi ce qu'elle lui ouvre comme opportunités réelles et valorisées.

> *[…] we argue that theories of well-being often fail to capture the position of care-experienced children and their intersectional identities. The exception to this in our review was the capabilities approach, which emphasises material and social inequalities—focusing on what children can do, think, and feel as well as what they possess. […] the capabilities approach effectively addresses the elements of social justice, holisticness, and the temporal aspects of current well-being and future well-becoming.*[39] (Hall et al., 2025, p.2407)

[39] « *[…] nous soutenons que les théories du bien-être ne parviennent souvent pas à rendre compte de la position des enfants ayant connu un placement ni de leurs identités intersectionnelles. Dans notre revue, la seule exception était l'approche par les capabilités, qui met l'accent sur les inégalités matérielles et sociales — en s'intéressant à ce que les enfants peuvent faire, penser et ressentir autant qu'à ce qu'ils possèdent. […]*

3.2. Temps 2 : L'approche par les capabilités

L'approche par les capabilités (ci-après AC) constitue le socle fondateur de mon cadre théorique, véritable terreau fertile qui soutient cette construction.

a. Origines et fondements

L'approche par les capabilités doit sa conceptualisation à Amartya Sen, philosophe et économiste indien qui a reçu le prix Nobel d'économie en 1998 pour ses contributions à l'économie du bien-être. L'approche a ensuite été considérablement développée par plusieurs penseurs et penseuses parmi lesquels la philosophe Martha Nussbaum (2000) qui a proposé une théorie partielle de la justice centrée sur une liste de dix capabilités. La pensée d'Amartya Sen a contribué à reconsidérer la manière de concevoir le développement et à dépasser une vision axée sur la seule croissance économique, qu'il considère comme un moyen et non pas une fin en soi. C'est l'argument présenté en ouverture de son ouvrage séminal *Development as freedom* :

> *Development can be seen, it is argued here, as a process of expanding the real freedoms that people enjoy. Focusing on human freedoms contrasts with narrower views of development (…). Growth of GNP or of individual incomes can, of course, be very important as means to expanding the freedoms enjoyed by the members of the society.*[40] (1999, p.3)

Cette pensée a accompagné la conception d'un indice de développement humain (IDH) dès 1990 par le programme des Nations Unies pour le développement

---

l'approche par les capabilités prend efficacement en compte les dimensions de justice sociale et d'approche intégrale, ainsi que les aspects temporels du bien-être présent et du devenir futur. » (traduction par claude.ai).

[40] « *Le développement peut être envisagé, tel est l'argument défendu ici, comme un processus d'expansion des libertés réelles dont jouissent les individus. Mettre l'accent sur les libertés humaines contraste avec des conceptions plus étroites du développement (…). La croissance du PIB ou des revenus individuels peut évidemment se révéler très importante comme moyen d'étendre les libertés dont jouissent les membres de la société.* » (traduction par claude.ai)

(PNUD). Ce dernier vise à évaluer la qualité de vie de chaque pays en ne tenant plus seulement compte de son PIB, mais également de l'espérance de vie et du niveau d'éducation de sa population. C'est une bascule significative tant elle invite à concevoir la finalité du développement, mais aussi du bien-être concernant l'augmentation des libertés accessibles aux individus. La priorité n'est plus donnée à des enjeux économiques et de productivité que Sen conçoit comme des moyens et pas des fins en soi. Les individus et leur environnement sont au cœur des réflexions, ouvrant un questionnement sur les obstacles au développement de leurs libertés. Les travaux de Sen accordent une importance particulière aux questions de justice sociale, de bien-être, de libertés et d'inégalités (1980, 1992, 1999). Dans la construction d'une approche égalitariste, Sen pose une question simple, mais fondamentale en lien avec le choix de *l'espace évaluatif* (1992) devant servir de référence dans la conception de la justice sociale. Si l'objectif est de mesurer et d'évaluer le bien-être des individus, que doit-on, en tant que collectivité, chercher à égaliser ? C'est la célèbre question « *Equality of what ? »* que nous adresse Sen (1979). Ce questionnement a été prolongé par Bonvin et al. (2017) afin de situer le choix de cet espace comme un enjeu éminemment politique et donc traversé de relations de pouvoir :

> *What should be equalized and what can remain unequal? What inequalities require public intervention and why. Who decides about this and who is not involved in this identification of unacceptable inequalities ?*[41] (p.23)

Concevoir un espace des capabilités

> *According to Sen, there are various "spaces" in which well-being may be considered. One option is to focus on a person's resources. Alternatively, we may wish to consider what people can do with the resources at their disposal. Or, we may decide that the relevant "space"*

[41] « *Que faut-il égaliser et qu'est-ce qui peut demeurer inégal ? Quelles inégalités appellent une intervention publique, et pourquoi ? Qui en décide, et qui n'est pas associé à cette identification des inégalités inacceptables ?* » (traduction par claude.ai).

> *is the utility they derive from what they do.*[42] (Hick et Burchardt, 2017, p.3)

Sen questionne la pertinence du choix de l'espace des ressources (approche ressourciste) qui est défendu par John Rawls dans sa *Théorie de la Justice* (1971) où il défend la notion de *biens premiers*. Sen met en évidence les limites d'un espace évaluatif centré sur l'égalisation des ressources (accès aux mêmes ressources pour tout le monde). Cet espace ne prend pas en compte les inégalités interindividuelles et les circonstances personnelles, ce qui pose des enjeux en matière de justice sociale. Les individus peuvent avoir besoin d'une quantité différente de ressources pour atteindre les mêmes opportunités. La question de la (non) prise en compte du handicap dans l'allocation des ressources illustre ces enjeux. Si je donne un vélo (la même ressource) à un individu valide et à un individu en chaise roulante, cette distribution égalitaire est aisément critiquable sous l'angle de l'équité.

Si le choix de l'espace évaluatif se porte sur les réalisations des individus (approche *welfariste* ou utilitariste), cela questionne de manière similaire l'accès aux opportunités des individus. En effet, ces derniers peuvent avoir les mêmes réalisations tout en vivant des réalités différentes, voire parfois opposées. L'exemple utilisé par Sen est éclairant. Il nous invite à imaginer une situation où deux individus ne s'alimentent pas, ce qui constitue une même réalisation. Le premier est une sportive professionnelle qui décide de faire un jeûne intermittent pour maximiser ses performances physiques. Le deuxième ne mange pas, car il est en situation de pauvreté extrême. Dès lors, ces personnes n'auront pas accès aux mêmes opportunités bien qu'elles soient confrontées à la même réalisation de *ne pas manger*. Cet exemple signale une différence fondamentale entre ces deux réalités : dans la première situation, la réalisation émane d'un choix, une option

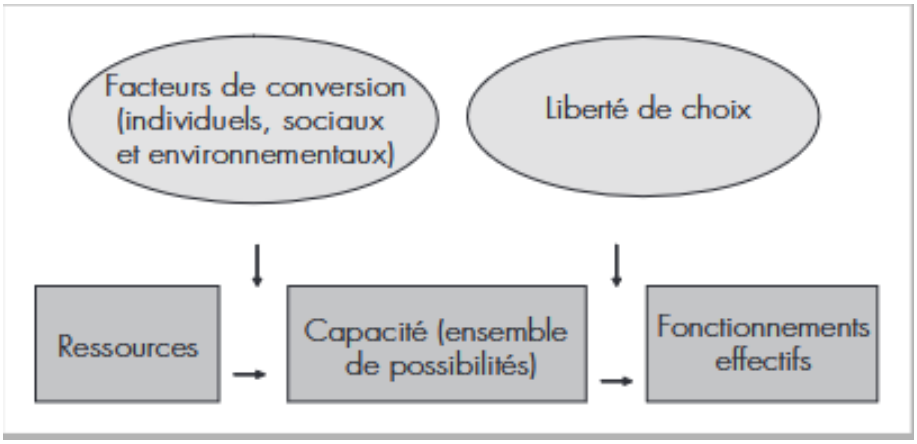
---

[42] *« Selon Sen, il existe différents « espaces » dans lesquels le bien-être peut être envisagé. Une option consiste à se centrer sur les ressources d'une personne. On peut aussi vouloir considérer ce que les personnes sont en mesure de faire des ressources dont elles disposent. Ou encore décider que l'« espace » pertinent est celui de l'utilité qu'elles retirent de ce qu'elles font. »* (traduction par claude.ai).

qui est absente de la seconde. C'est précisément ce qui amène Sen à défendre une approche orientée sur les opportunités des individus (Biggeri, 2020) qui cherche à égaliser l'espace des capabilités. Ce dernier tient compte à la fois des ressources, des opportunités et des libertés réelles des personnes concernées.

b. Mécanisme de l'approche

Tableau 1 : représentation visuelle de l'AC (Bonvin et Farvaque, 2016)



Le tableau 1 propose une représentation visuelle simplifiée de l'AC. Au cœur de cette approche, il y a la distinction faite par Sen entre les capabilités (capacités dans le tableau) et les fonctionnements. Par fonctionnement il faut comprendre ce qu'un individu peut être et faire (Sen, 1999) alors que les capabilités d'un individu font référence à des combinaisons de fonctionnements qu'une personne peut réaliser et parmi lesquelles il peut choisir (Sen, 1993).

> *Les capabilités sont les libertés et les opportunités réelles des individus de réaliser des fonctionnements*. […] *La distinction entre les fonctionnements et les capabilités se joue entre le réalisé et ce qui est possible en réalité. Entre des réalisations (*achievements*) et des opportunités de valeur parmi lesquelles un individu peut choisir.* (Robeyns 2017, p.34)

Cette représentation permet de distinguer les deux dimensions qui, prises ensemble, constituent l'intérêt de ce cadre : la capacité d'action et la liberté de choix. La capacité d'action englobe à la fois les ressources et les facteurs de conversion à disposition d'un individu. Ces éléments vont définir les différentes options accessibles à cet individu (capability set). La liberté de choix, quant à elle, signale l'importance pour ce même individu d'être en position de faire un choix parmi des options d'une valeur similaire. Est-ce que le projet dans lequel s'engage un individu correspond à ses préférences et aspirations ? A-t-il pu faire un choix libre et non contraint ? Je vais présenter plus en détail ces deux dimensions pour montrer que la richesse analytique de l'AC émane de leur combinaison.

A. Capacité d'action (*libertés réelles de mener une vie…)*

Pour qu'un individu puisse mener une vie de valeur, il doit pouvoir mobiliser des ressources et s'appuyer sur des facteurs de conversion qui vont constituer sa capacité d'action. Il doit posséder et être en capacité réelle de mobiliser les ressources (versement de prestations sociales, par exemple) et ne pas se limiter à leur existence formelle (une certaine loi dispose que tel individu a droit à telle prestation). Le concept de facteur de conversion (individuel, social, environnemental) est central, car les individus ont chacun et chacune des capacités variables pour convertir leurs ressources en fonctionnements effectifs (Robeyns, 2017, p.39). La notion de facteur de conversion rappelle que les individus font usage de leurs ressources dans un environnement donné qui va jouer un rôle décisif dans la manière dont ce dernier pourra favoriser ou obstruer la conversion des ressources en une capabilité effective.

Un exemple bien connu des personnes familières avec la pensée de Sen illustre le rôle des facteurs de conversion. Un individu peut posséder un vélo (une ressource) qui ne lui sera pas utile pour se déplacer (fonctionnement) s'il n'a pas appris à faire du vélo (facteur de conversion individuel), si cet individu est une femme qui vit dans un pays ou cette pratique lui est proscrite (facteur social) ou encore si

cette personne veut se déplacer alors qu'il n'y a pas de route (facteur environnemental). En suivant cet exemple, il est nécessaire que cet individu bénéficie de ces trois facteurs de conversion pour qu'il puisse effectivement utiliser son vélo pour se déplacer. Cela permet de faire la distinction entre la possession d'une ressource (le vélo) et son utilisation effective (se déplacer d'un point A à un point B à vélo). Il est important d'envisager l'environnement de l'individu comme pouvant jouer un rôle de conversion, mais aussi d'obstruction selon les situations. C'est la combinaison des ressources et des facteurs de conversion à disposition d'un individu qui constitue sa capacité d'action.

B. Liberté de choix (… *que j'ai des raisons de valoriser*).

Jouir d'une capacité d'action constitue une condition nécessaire pour qu'un individu puisse mener à bien des projets de valeur. Mais encore faut-il qu'il puisse faire entendre sa voix et ses préférences pour que ses choix soient en adéquation avec ses aspirations. C'est pourquoi l'approche de Sen combine cette première dimension avec celle de la liberté de choix. Donner à une personne une certaine capacité d'action, sans liberté de choix, la place face à une situation problématique et paternaliste. En effet, cette dernière *peut faire* (capacité d'action), mais sans pouvoir *choisir quoi faire* (liberté de choix). À l'inverse, l'équiper d'une liberté de choix sans capacité d'action relève d'une forme d'hypocrisie, car cela n'aura aucun impact réel sur sa situation. L'individu peut choisir quoi faire sans avoir les moyens et la capacité de le faire.

Cette dimension *liberté de choix* comporte un niveau à la fois individuel et collectif. Sur le plan individuel, l'importance analytique réside dans la capacité d'une personne à pouvoir exprimer et faire entendre ses aspirations. Hart souligne la complexité de ce concept qui est sujet à de nombreuses interprétations et applications (2016) et en donne la définition suivante :

> *I would argue that aspirations are future-oriented, driven by conscious and unconscious motivations and they are indicative of an*

> *individual or group's commitments towards a particular trajectory or end point.*[43] (2016, p.326)

Baillergeau et Duyvendak (2022) les définissent comme des *« inspiring thoughts that guide individual commitments in various areas of life ».* Pour ces auteurs, l'objectif est que les individus puissent, in fine, développer leurs *archives d'expériences* (ibidem). Ce concept illustre le besoin, des enfants tout particulièrement, de pouvoir développer leurs stocks, leurs réserves d'expériences pour ensuite s'appuyer sur ces fondations et construire des projets de valeur. Sans aspiration, les individus n'ont pas de raisons de valoriser certains projets plus que d'autres. Toutefois, comme Appadurai le souligne, les aspirations ne sont jamais qu'individuelles, mais se forment toujours dans les interactions (2004, p.67). Cela fait écho à une *capacité à aspirer* (2004) ou une *capabilité à aspirer* (Hart, 2016 ; Bonvin et Zimmermann, 2024) qui n'est pas distribuée de manière homogène parmi les individus. Je propose de concevoir le développement d'une capabilité à aspirer en trois strates complémentaires : premièrement cela nécessite une socialisation qui permette à l'individu de découvrir, tester et affiner différentes aspirations. En parallèle, il doit pouvoir compter sur un environnement soutenant avec lequel confronter, affiner et discuter ses projets afin qu'ils acquièrent cette dimension *raisonnable*, entendue dans une perspective senienne. Ce caractère raisonnable des aspirations ouvre une réflexion sur la légitimité des projets appelés à être défendus par la collectivité qui fait référence à une dimension plus collective de la liberté de choix. Sen attache une importance particulière à la démocratie et au débat public qui doit permettre une confrontation des différentes *objectivités positionnelles* (1993b) composant la collectivité dans l'objectif de parvenir à un consensus.

---

[43] « *Je soutiens que les aspirations sont tournées vers l'avenir, qu'elles sont mues par des motivations conscientes et inconscientes et qu'elles sont révélatrices des engagements d'un individu ou d'un groupe à l'égard d'une trajectoire particulière ou d'un point d'arrivée donné.* » (traduction par claude.ai)

> *Objectivity, in this sense, is not so much a 'view from nowhere,' but a 'view of no one in particular.' Observational claims can be both position-dependent and person-invariant.*[44] (p.129)

Sen défend une conception de l'objectivité qui n'est pas construite sur l'addition de points de vue individuels, mais qui s'attache à représenter toutes les positions depuis lesquelles un fait social peut s'observer et se vivre. Lors de cette étape de discussion, la société débat des aspirations qui sont amenées à être publiquement soutenues (ou non). À ce sujet, Deneulin et McGregor reprochent à Sen de ne pas suffisamment prendre en compte les relations de pouvoir qui traversent ces arènes : « *His faith in human reasoning is unshakeable*.[45] » (2010, p.513).

De manière schématique, on peut faire une distinction entre trois types de préférences individuelles qui à la suite de l'étape de la discussion publique rationnelle (Sen, 2004) peuvent être qualifiées de raisonnables, de déraisonnables ou encore d'adaptatives (Clark, 2009). Dans le premier cas, la société, après délibérations, fait le choix de soutenir ce type d'aspirations en y allouant les ressources nécessaires. À l'inverse, un tel processus peut aboutir à ce que certaines préférences soient considérées comme *déraisonnables*. On peut prendre l'exemple d'individus qui attendraient que la collectivité soutienne leur train de vie luxueux. Finalement, certaines préférences peuvent être perçues comme étant trop basses et alors qualifiées « *d'adaptatives* » selon un concept théorisé par Elster (1982). Cela illustre une configuration où l'individu en question a intériorisé différentes normes (Elias, 1991) et autres formes de pressions sociales qui vont le contraindre à adapter ses préférences aux exigences et injonctions de son environnement, limitant l'expression de ses valeurs et envies personnelles. Sen fait référence à des préférences déformées par la pauvreté et d'autres formes de conditions sociales défavorables ou contextes de privation (Nussbaum dans Baber, 2007). Ce concept

---

[44] *« L'objectivité, en ce sens, est moins un « point de vue de nulle part » qu'un « point de vue de personne en particulier ». Les énoncés observationnels peuvent être à la fois dépendants de la position et invariants d'une personne à l'autre. »* (traduction par claude.ai)

[45] « *Sa foi dans le raisonnement humain est inébranlable.* » (traduction par claude.ai)

continue d'animer de nombreux débats quant à sa définition et ses implications en matière de choix pour les individus concernés. En effet, toutes les préférences sont construites et influencées par un contexte. Dès lors, quand peut-on les qualifier d'adaptatives et affirmer ainsi qu'elles ne reflètent pas le *vrai* choix d'un individu ? Khader prolonge ce questionnement essentiel en proposant la notion de « *préférences inadéquatement adaptatives*[46] » (2011) qu'elle définit ainsi :

> *The term « adaptive preference » suggests that the very adaptation of a person's preferences to her social conditions is a problem. « Inappropriately adaptive preference » (IAP) helps us to see that it matters that the preferences are harmful to their bearers, and adapted to bad social conditions.*[47] (p.53)

La dimension adaptable d'une préférence devient problématique, donc sujette à une intervention, si cette préférence est préjudiciable pour l'épanouissement du mineur et s'est formée dans des conditions sociales néfastes.

Finalement, le développement de la capabilité à aspirer d'un individu nécessite de prendre en compte sa capacité à exprimer et défendre publiquement ses projets de valeur :

> *Thanks to Arjun Appadurai (2004), we know that the capacity to aspire – to project oneself in a desirable future – is a precondition for the "faculty of voice", hence for the ability to commit oneself to change-oriented action.*[48] (Baillergeau, 2024, p. 539)

Le triptyque, « *exit – voice – loyalty* », théorisé par Hirschman (1970) permet une opérationnalisation de cette dimension individuelle de la liberté de choix. Dans une situation de négociation et face à un choix, un individu peut, de manière

---

[46] « *Inappropriately Adaptive Preferences* » (traduction personnelle)

[47] « *Le terme de « préférence adaptative » suggère que c'est l'adaptation même des préférences d'une personne à ses conditions sociales qui pose problème. La notion de « préférence inadéquatement adaptative » (IAP) permet de voir que ce qui importe, c'est que ces préférences soient nuisibles à celles et ceux qui les portent et qu'elles soient adaptées à de mauvaises conditions sociales.* » (traduction par claude.ai)

[48] *« Grâce à Arjun Appadurai (2004), nous savons que la capacité d'aspirer – celle de se projeter dans un avenir désirable – constitue une condition préalable à la « faculté de s'exprimer », et donc à la capacité de s'engager dans une action orientée vers le changement. »* (traduction par claude.ai)

schématique, être confronté à trois options. L'option *exit* revient à pouvoir refuser la proposition qui lui est faite sans avoir à en supporter un coût trop élevé (risquer un licenciement si un employé refuse de participer à un projet par exemple). L'option *voice* signifie que l'individu peut librement exprimer ses préférences concernant le choix auquel il est confronté et que sa parole est prise au sérieux par son interlocuteur. Finalement l'option *loyalty* revient à accepter la proposition qui est faite, ce qui suppose que les options *voice* et *exit* soient disponibles. Dans le cas contraire, on parlera d'une loyauté dite *contrainte*, faute d'alternative (l'individu ne peut ni refuser la proposition, ni négocier et faire entendre une vision différente). C'est dans cette optique que s'inscrit le concept de « *capability for voice »* (Bonvin, 2012) qui témoigne de toute l'importance de permettre à l'individu d'exprimer, de porter et de défendre les aspirations qu'il valorise. Ce concept permet de questionner l'inégale distribution de cette capabilité entre les individus. En effet, son acquisition et son développement requièrent des ressources, de la pratique, mais aussi un environnement soutenant. Faire entendre sa voix, affirmer ses aspirations et être en mesure de les défendre requièrent des compétences et une confiance en soi qui ne sont pas innées.

> *Immédiatement nous saute aux yeux cette inégalité foncière des hommes quant à la maitrise de la parole, inégalité qui est bien moins une donnée de la nature qu'un effet pervers de la culture, lorsque l'impuissance à dire résulte d'une exclusion effective hors de la sphère langagière ; à cet égard, une des toutes premières modalités de l'égalité des chances concerne l'égalité au plan du pouvoir parler, du pouvoir dire, expliquer, argumenter, débattre.* (Ricoeur, 1997, pp.123-124)

Dans un contexte de mesure de protection, il est intéressant de reconnaitre la pluralité des formes d'expression que peuvent manier les mineurs. Leur *voice* va au-delà de la parole et peut prendre en compte des formes non verbales. On peut penser à des formes artistiques (dessins), des silences ou encore une expression qui passe par le biais de comportements problématiques ou encore qualifiés de déviants (fugues, violences sur soi et sur les autres, prise de substances illicites.)

Cela nous interroge également sur la manière dont ces formes d'expression sont plus ou moins reconnues dans leur légitimité.

Cadre pour l'analyse et l'évaluation des politiques sociales

Dans la vision de Sen, l'objectif d'un programme ou d'une politique publique doit être de développer les opportunités réelles qu'ont les individus de mener une vie qu'ils ou elles ont des raisons de valoriser (Sen, 1999). La notion d'opportunités disponibles, et donc de choix, est centrale. Les personnes devraient pouvoir mener à bien un projet de valeur parmi une série d'options ouvertes et également valorisées. Comme le soulève Hick, ce que les individus peuvent être et faire est éminemment pluriel, l'AC offrant un cadre « *unambiguously multidimensional* » (2014, p.296). Cette approche constitue un cadre normatif et conceptuel qui a comme objectif d'évaluer l'effet de politiques sociales sur le bien-être des individus. Elle permet l'identification et la suppression d'obstacles afin qu'ils et elles puissent avoir plus de libertés pour vivre le type de vie qu'ils ont, après réflexion, des raisons de valoriser (Robeyns, 2017, p.39.) Il est important d'insister sur le fait que l'AC est un cadre de pensée, une loupe pour comprendre nos préoccupations actuelles (Hick, 2014) et questionner des enjeux normatifs (Robeyns, 2003.) En ce sens ce n'est pas une théorie de la justice à la portée explicative. De nombreuses recherches dans le champ des politiques sociales mobilisent cette approche dans une perspective évaluative afin de questionner les enjeux de justice sociale. On peut citer les travaux en lien avec l'intégration sur le marché de l'emploi (Bonvin et Farvaque, 2005), les enjeux éducatifs (Walker et Unterhalter, 2007), mais aussi la prise en compte d'une pauvreté multidimensionnelle (Alkire et Foster, 2011.) Dans le champ de l'enfance, les travaux fondateurs de Mario Biggeri et de ses collègues (2006, 2011) ont joué un rôle essentiel dans la conceptualisation d'une approche attentive à leur bien-être, à leur agentivité et aux conditions pour une participation effective. La *scoping review* de Gladstone et al. (2021) signale que la majorité des

recherches sur l'enfance ont été publiées après 2011, portées notamment par l'influence du « *child indicator movement* » (Ben-Arieh, 2008.) Le cadre analytique est très peu utilisé dans le champ de la protection de l'enfance, avec de premiers travaux portés par Babic et al. en 2010. Les travaux qui mobilisent l'AC l'emploient pour développer un regard critique qui vise à mettre au jour l'influence de la pauvreté comprise dans une dimension plus environnementale (Featherstone et Gupta, 2017).

Dans cette fonction évaluative, l'AC permet un déplacement du regard nécessaire à l'appréhension des questions d'inégalités et de pauvreté de manière plus systémique et en offrant une compréhension plus complexe et multidimensionnelle de ces phénomènes (Hick et Burchardt, 2017). La focale est mise sur ce que les individus peuvent faire et être et pas uniquement sur ce qu'ils ont ou comment ils se sentent (2017, p.17.) En ce sens, il y a un basculement du questionnement qui s'opère entre le « qu'est-ce que la pauvreté ? » porté par une littérature plus traditionnelle vers un « qu'est-ce qui compte ? » porté par l'AC :

> *However, if the income-centric perspective fails to identify those individuals who experience capability deprivation; if it fails to capture the richness and breadth of the deprivations that people face; and if it fails to point toward the relevant policy solutions to remedy deprivations in what people can do and be, then this complexity can, it is argued, be justified, and the capability approach can be used in order to understand the problem of poverty.*[49] (Hick et Burchardt, 2017, p.17)

Analyser le phénomène de la pauvreté à partir du prisme des capabilités permet de la concevoir comme une *unfreedom* ou encore un *capability deprivator*, car elle interfère avec les capacités d'une personne à faire des choix de valeur et de

---

[49] « *Toutefois, si la perspective centrée sur le revenu ne parvient pas à identifier les individus qui subissent une privation de capabilités ; si elle ne parvient pas à rendre compte de la richesse et de l'étendue des privations auxquelles les personnes sont confrontées ; et si elle ne parvient pas à indiquer les réponses de politique publique pertinentes pour remédier aux privations affectant ce que les personnes peuvent faire et être, alors cette complexité peut, soutient-on, se justifier, et l'approche par les capabilités peut être mobilisée pour comprendre le problème de la pauvreté.* » (traduction par claude.ai).

participer pleinement à la société (Featherstone et Gupta, 2017, p.188). La pauvreté s'envisage comme un mécanisme entrainant un appauvrissement des capabilités, qui dépasse les préoccupations purement matérielles, comme le souligne Sen : « *We must look at impoverished lives, and not just at depleted wallets*.[50] » (Sen, 2000, p.3)

On peut parler de pauvreté des opportunités, et je montrerai que cela est pertinent pour s'intéresser aux réalités des jeunes placés en foyer et aux inégalités qui les traversent.

c. L'approche par les capabilités dans ma recherche

Cette partie exposera les principaux concepts et notions utiles pour interroger la manière dont un placement en foyer peut constituer un environnement plus ou moins capabilisant.

1. Capabilités évolutives et enjeux de participation

En s'inscrivant dans la continuité d'éléments présentés dans la revue de la littérature, de récents développements de l'AC identifient la nécessité de concevoir la maturité, l'autonomie et les compétences de mineurs, de manière évolutive et graduelle. Je mettrai en évidence les répercussions que ce statut leur confère en matière de participation, en insistant plus particulièrement sur les enjeux spécifiques à une participation dans un foyer (relations de dépendance accrues, asymétriques et prises dans des enjeux de pouvoir.) Il y a un important courant de recherche qui vise à repenser le statut des mineurs et la place qui doit leur être accordée. Dans son approche, Sen ne conçoit pas les enfants comme des acteurs à part entière qui disposent d'une *agency* propre. C'est précisément le sens de la critique adressée par Liebel faisant référence à l'article de Sen, *Children and*

[50] « *Nous devons considérer les vies appauvries, et pas seulement les portefeuilles dégarnis.* » (traduction par claude.ai).

Human Rights : « *Sen argues that the promotion of children's freedom may well have to be, often enough, in the hands of others.*[51] » (2014, p.76)

Dans un contexte de reconnaissance grandissante des droits et du rôle des mineurs, de récents travaux ont contribué à développer le concept de *capabilités évolutives* ou « *evolving capabilities »* (Stoecklin et Bonvin, 2014 ; Bonvin et Stoecklin, 2016 ; Biggeri, Ballet et Comim, 2011) pour mentionner le développement des capabilités chez les mineurs. Cette notion signale et reconnait le statut particulier des enfants qui s'explique par une autonomie et des compétences qui sont précisément en construction, donc évolutives :

> *The active place of children is said to increase with the passing of time, thus augmenting gradually the choice space left to them. The notion of « evolving capabilities » suggests that the evolution of rationality and maturity should not be conceived in binary terms (immature children versus mature adults), but along a continuum more or less rational or mature groups. […] The notion of « evolving capabilities » precisely emphasizes the need to consider children both as beings and becomings at all stages of lifecycle.*[52] (Bonvin et Stoecklin, 2016, p.34)

Pour reprendre les mots de Biggeri (2020, p.536), ce concept de *capabilités évolutives* facilite une compréhension dynamique des processus permettant l'expansion ou la réduction des capabilités. Le développement des enfants est envisagé le long d'un continuum où ces derniers vont progressivement gagner en autonomie et en maturité, sans jamais être considérés comme des individus totalement immatures et incapables de manifester la moindre forme d'autonomie.

---

[51] « *Sen soutient que la promotion de la liberté des enfants pourrait bien devoir, assez souvent, être laissée entre les mains d'autrui.* » (traduction par claude.ai).

[52] « *La place active des enfants est censée s'accroître avec le temps, élargissant ainsi progressivement l'espace de choix qui leur est laissé. La notion de « capabilités évolutives » suggère que l'évolution de la rationalité et de la maturité ne devrait pas être conçue en termes binaires (enfants immatures versus adultes matures), mais le long d'un continuum de groupes plus ou moins rationnels ou matures. […] La notion de « capabilités évolutives » met précisément l'accent sur la nécessité de considérer les enfants à la fois comme des êtres présents et comme des êtres en devenir, à tous les stades du cycle de vie.* » (traduction par claude.ai)

Cette dimension évolutive signale également la situation de dépendance dans laquelle se trouvent ces mineurs par rapport à leur environnement social pour le développement de leurs capabilités :

> *Children's capabilities are moulded through social interaction and receptiveness within the household and broader environments – that is, within a bioecological system* (Biggeri, 2020, p.530)

L'emploi de l'expression *environnement social* fait référence aux facteurs de conversion chez Sen. En effet, dans un contexte de protection des mineurs, l'environnement social dans lequel évolue le jeune revêt une importance cruciale pour la bonne conversion de ses ressources en opportunités concrètes. Imaginons un jeune de 10 ans qui vit avec ses parents (son environnement social principal) et qui subit des maltraitances importantes qui impactent son bon développement. Ce jeune peut recevoir la meilleure scolarité imaginable (une ressource pour développer son autonomie) ; son environnement va freiner le développement effectif de son autonomie. Cet exemple souligne aussi les conséquences de cette dépendance sur le long terme, les réalisations d'aujourd'hui impactant les futures capabilités des enfants (Biggeri, 2020, p.530). On peut se représenter la dépendance évolutive des mineurs au moyen d'une balance et de ses deux plateaux qui mettent en tension deux finalités de la mesure de protection : celui de gauche représente leurs vulnérabilités et leurs besoins de protection ; celui de droite leur autonomisation et le besoin de reconnaitre leurs compétences. À titre illustratif, le cas d'un nourrisson constitue une situation de vulnérabilité extrême, car ce dernier a une autonomie quasi nulle. Il est *de facto* dans un état de dépendance extrême vis-à-vis de ses *caregivers* pour la satisfaction de ses besoins. À l'inverse, une personne adulte en pleine possession de ses capacités cognitives dispose a priori d'une autonomie importante et signale une dépendance bien plus faible par rapport à son environnement social. Ces enjeux occupent une place accrue au moment de la transformation de l'environnement d'un jeune placé en foyer. En effet, il sera confronté à un élargissement de ses relations de dépendance pour assurer son bon développement :

> *[…] the opportunity for a child to achieve what he/she values is conditional not only on his/her own capacities, but also on the decisions of parents, guardians and teachers, besides the other factors that also influence the adults (environments, social norms and son on).*[53] (Biggeri, 2020, p.526)

L'appréhension de ces relations de dépendance entre un mineur et les adultes qui l'entourent est essentielle pour saisir leur influence qui s'exprime davantage sous la forme d'interdépendances. Les travaux fondateurs de Ballet, Biggeri et Comim (2011) conduisent à ne pas concevoir l'*agency* des mineurs comme une propriété exclusivement individuelle, mais comme un processus qui se construit dans les interactions avec leur environnement et les adultes qui en font partie. Dans ce contexte, les mineurs placés sont dépendants des différents professionnels pour l'accès à des ressources (temps, encadrement), mais aussi le développement d'opportunités. À ce sujet, le concept de *capabilités externes* développé par Foster et Handy (2008) témoigne précisément de l'importance de cette dimension relationnelle pour le développement de capabilité chez les jeunes :

> *External capabilities are abilities to function that depend on direct human relationships. Specifically, they depend on an individual's access to the capabilities of another person.*[54] (p.8)

Ces éléments mettent en évidence l'importance de l'environnement social pour le développement des mineurs placés en foyer qui vivent des relations de dépendance exacerbées en raison de leur âge et de leurs conditions de vie. L'AC offre une grille de lecture susceptible de dépasser la tension esquissée entre les pôles de vulnérabilité et d'autonomie qui résonne de manière particulière dans un contexte de protection de l'enfance. Cette reconnaissance de la dimension évolutive de leurs vulnérabilités, compétences et capabilités amène à penser un

---

[53] « *[…] la possibilité pour un enfant de réaliser ce à quoi il ou elle accorde de la valeur dépend non seulement de ses propres capacités, mais aussi des décisions des parents, des représentants légaux et des enseignants, ainsi que des autres facteurs qui influencent eux aussi ces adultes (environnements, normes sociales, etc.*). » (traduction par claude.ai)

[54] « *Les capabilités externes sont des aptitudes à fonctionner qui dépendent de relations humaines directes. Plus précisément, elles dépendent de l'accès d'un individu aux capabilités d'une autre personne.* » (traduction par claude.ai)

degré de protection adapté et qui se justifie par le degré de dépendance mis en évidence ci-dessus. C'est l'argument soulevé par Dixon et Nussbaum qui signalent que les enfants nécessitent une priorité spéciale en matière de protection (2012.)

Enjeux de participation

Ce sous-chapitre s'appuiera sur la littérature qui fait le lien entre l'AC et les enjeux de participation des mineurs afin de mettre en évidence les arguments qui justifient la place qu'ils devraient pouvoir occuper dans les processus participatifs. Le concept de capabilités évolutives permet de situer le développement des enfants, de leur autonomie et de leurs compétences le long d'un continuum. Ces réflexions éclairent les enjeux liés à la participation de ces enfants, phénomène qui questionne frontalement leur statut et leurs capacités à prendre des décisions éclairées, lesquelles ont longtemps été remises en cause :

> *Conventional wisdom views girls and boys as passive individuals to be filled with care and knowledge. They are rarely recognized as agents who make valuable choices.*[55] (Biggeri, Arciprete and Karkara, 2019, p.193)

Il y a un courant de pensée au sein de l'AC qui défend la nécessité de se détacher d'une vision des mineurs comme étant passifs et vulnérables. C'est dans cet esprit que Hart et Brando soulignent le besoin de dépasser ce qu'ils qualifient de *faux dualisme* (2018, p.306) qui opposerait l'*agency* au bien-être des enfants pour les prendre en compte comme des « *active social actors* » (Biggeri, 2020, Biggeri, Ballet, & Comim, 2011; Hart, Biggeri, et Babic, 2014 ; Lessmann et al., 2011) et des « *coproducers of their capabilities* » (Comim et al., 2011) avec leur propre degré d'autonomie et capacité d'autodétermination. Le cadre conceptuel des capabilités offre une conception exigeante de la participation qui s'inscrit

[55] « *Les idées reçues voient dans les filles et les garçons des individus passifs, à remplir de soins et de savoirs. Ils sont rarement reconnus comme des agents opérant des choix qui ont de la valeur.* » (traduction par claude.ai)

pleinement dans une conception critique allant bien au-delà de la capacité à exprimer un avis. Elle comporte une valeur instrumentale et intrinsèque pour le bien-être des mineurs (Biggeri et al., 2019), car elle est : « *A key component in the process of evolving capabilities in order to take into account their priorities, values and aspirations*.[56] »

La participation est pleinement intégrée à ce processus évolutif dans lequel sont inscrits les mineurs. C'est en ayant des opportunités pour exprimer leur point de vue que ces derniers pourront petit à petit consolider et affirmer leur *agency*, leurs préférences et aspirations. Ce processus requiert un environnement soutenant, adapté et respectueux de la part des adultes :

> *It requires information-sharing and dialogue between children and adults based on mutual respect, and requires that full consideration of their views is given, taking into account the child's age and maturity*.[57] (Lansdown, 2011, p.3)

L'AC offre un cadre pour penser la participation et l'autonomie de manière conjointe, car comme le signalent Comim et al. (2011), « *l'autonomie n'a de sens que dans la participation sociale »*. En effet, plusieurs auteurs insistent sur la manière dont les mineurs ont besoin d'exercer leur autonomie, une compétence qui s'acquiert de manière graduelle en fonction de leur âge et de leur maturité (Biggeri et al., 2011). En parallèle de cet environnement, il est nécessaire de penser aux ressources permettant la participation et l'exercice de l'autonomie. L'éducation comprise au sens large doit permettre aux jeunes d'acquérir des compétences communicationnelles, ainsi qu'une pensée complexe et critique ; autant de ressources fondamentales qui soutiennent un tel exercice (Biggeri 2020). La notion de participation des enfants est incluse dans leur processus évolutif entre

---

[56] « *Une composante essentielle du processus des capabilités évolutives, afin de prendre en compte leurs priorités, leurs valeurs et leurs aspirations.* » (traduction par claude.ai).
[57] « *Cela suppose un partage d'informations et un dialogue entre enfants et adultes, sur la base du respect mutuel, et exige que leurs opinions soient pleinement prises en considération, eu égard à l'âge et au degré de maturité de l'enfant.* » (traduction par claude.ai).

leur forme actuelle (*being*) et celle en devenir (*becoming*). C'est à travers les différents espaces de participation auxquels ils auront accès qu'ils pourront exercer leur autonomie, affiner leurs préférences, faire des erreurs, apprendre, mais aussi développer une *capability for voice* dont l'importance est transversale.

2. Une conception exigeante du bien-être des mineurs protégés

L'AC constitue une approche intéressante pour répondre aux enjeux évaluatifs concernant le bien-être des jeunes placés et propose une conception ancrée sur leurs vécus et réalités. Le prix Nobel reçu par Sen en 1998 est venu récompenser sa contribution à l'économie du bien-être (*welfare economics*). L'AC englobe une conception multidimensionnelle et holistique du bien-être (Sen, 1993) qui se mesure à l'aune des libertés auxquelles ont véritablement accès les individus. À ce titre, les capabilités véhiculent une conception englobante du bien-être, l'approche étant considérée comme : « *[…] a valuable tool since it provides essential elements for an analysis of well-being from a multidisciplinary, relational and interconnected perspective on childhood.*[58] » (Dominguez-Serrano et del Moral-Espin, 2022, p. 2044) L'AC permet de prendre en compte l'individu, ses ressources, son environnement, mais aussi de questionner les opportunités lui étant ouvertes et les réalisations choisies. À ce sujet Robeyns insiste sur cette distinction importante apportée par Sen entre le bien-être réalisé, *achieved wellbeing* et la liberté de bien-être, *wellbeing freedom* :

> *The capability approach includes a notion of achieved wellbeing (focusing on functionings) as well as a notion of wellbeing freedom, represented by one's capability set (Sen 1985c, 1993a). The distinction between achieved wellbeing and wellbeing freedom is virtually absent from the wellbeing literature. In contemporary philosophy, most philosophical accounts focus on how well life is going for a person, hence*

[58] « *[…] un outil précieux, dans la mesure où il fournit des éléments essentiels à une analyse du bien-être dans une perspective multidisciplinaire, relationnelle et interconnectée sur l'enfance.* » (traduction par claude.ai).

> *on achieved wellbeing. But clearly, for policy purposes, we will often focus on wellbeing freedom, since other values, such as respect for personal autonomy or even human dignity, may prevent us from having a specific wellbeing outcome as a legitimate policy goal.*[59] (Robeyns, 2013, p.119)

Inscrit dans une vision capabilisante, le bien-être des individus est à envisager de deux manières complémentaires qui complexifient la tension entre *well-being* et *well-becoming* présentée plus tôt. La notion de *achieved wellbeing* fait explicitement référence aux fonctionnements qu'un enfant aura effectivement pu réaliser et constitue une mesure du bien-être réalisé. Mais le bien-être est aussi à évaluer en fonction des libertés auxquelles un individu peut avoir accès (*wellbeing freedom*). Est-il en mesure de faire des choix parmi des options de valeur similaire ? La liberté s'envisage ici en fonction de la densité des options ouvertes à cet individu (son *capability set*). Sans cette *liberté de choix* (2e dimension de l'AC), le bien-être qu'un individu retirera de la réalisation d'un fonctionnement doit être questionné. Comme le signale Robeyns dans la citation ci-dessus, l'absence de ces libertés peut empêcher les individus de réaliser des fonctionnements *réellement* importants pour leur bien-être. Cette distinction entre ces deux dimensions complémentaires du bien-être fait de l'AC une approche pertinente pour une évaluation qui reflète cette complexité. Mais il convient de rappeler que cette évaluation concerne un public bien spécifique, car il s'agit de mineurs au bénéfice d'une mesure de protection.

---

[59] « *L'approche par les capabilités comporte une notion de bien-être réalisé (centrée sur les fonctionnements) ainsi qu'une notion de liberté de bien-être, représentée par l'ensemble de capabilités d'une personne (Sen, 1985c, 1993a). La distinction entre bien-être réalisé et liberté de bien-être est pratiquement absente de la littérature sur le bien-être. En philosophie contemporaine, la plupart des conceptions s'intéressent à la mesure dans laquelle la vie d'une personne se passe bien, donc au bien-être réalisé. Mais il est clair que, du point de vue de l'action publique, nous nous concentrerons souvent sur la liberté de bien-être, dans la mesure où d'autres valeurs, comme le respect de l'autonomie personnelle ou même la dignité humaine, peuvent nous empêcher de faire d'un résultat de bien-être particulier un objectif légitime de politique publique.* » (traduction par claude.ai).

L'approche est fréquemment mobilisée pour offrir une évaluation du bien-être des individus qui se distingue des approches plus conventionnelles. On peut faire référence aux travaux fondateurs de Sabina Alkire qui ouvre la voie à une conception multidimensionnelle de la pauvreté et du bien-être (2015). En ce qui concerne l'analyse du bien-être des mineurs, plusieurs travaux de référence éclairent ce champ ; on peut citer Schweiger et Graf (2015) ; Hart et Brando (2018) ; Ballet, Biggeri et Comim (2011) ; Fegter et Richter (2014). La revue de la littérature effectuée par Dominguez-Serrano et del Moral-Espin (2022) parvient à la conclusion suivante concernant la pertinence de l'AC dans ces démarches :

> *[…] include children's standpoint on their well-being and consider the information they generate as the basis for evaluating their well-being. This does not imply that they are the only « experts » on their well-being, nor that no other views should be included in the evaluation. […] applying the CA to children implies positioning oneself in favour of their capacity for self-determination.*[60] *(p.2045)*

La pertinence de l'AC se loge dans sa capacité à articuler les enjeux de participation et de bien-être subjectif pour mettre en évidence la manière dont ils se renforcent mutuellement. Ces dynamiques sont particulièrement visibles avec les enfants, considérés comme des experts de leur quotidien dont les perspectives sont à prendre au sérieux, tout comme leur état de dépendance vis-à-vis des adultes. La notion de capabilités évolutives traduit une conception de l'enfance située, dynamique et traversée de relations de pouvoir. Les espaces participatifs constituent des opportunités pour que les mineurs puissent développer leurs *agency*, mais aussi découvrir et affiner leurs préférences et apprendre à les défendre.

---

[60] « *[…] inclure le point de vue des enfants sur leur bien-être et considérer les informations qu'ils produisent comme le fondement de l'évaluation de ce bien-être. Cela n'implique pas qu'ils soient les seuls « experts » de leur bien-être, ni qu'aucun autre point de vue ne doive être pris en compte dans l'évaluation. […] appliquer l'AC aux enfants implique de se positionner en faveur de leur capacité d'autodétermination*. » (traduction par claude.ai)

Synthèse

Dans la construction de mon objet de recherche, l'approche par les capabilités occupe une place prépondérante pour sa capacité à concevoir et questionner la manière dont un placement en foyer peut constituer un environnement plus ou moins capabilisant pour les jeunes concernés. Une de ses principales forces analytiques réside dans sa capacité à combiner une dimension distributive tout en tenant compte d'enjeux relationnels. Sur un plan distributif, l'AC interroge les ressources auxquelles les jeunes ont accès pour pouvoir entreprendre des projets de valeur (capacité d'action), mais aussi la manière dont ces derniers sont informés et peuvent participer aux décisions les concernant (liberté de choix). Le concept de facteur de conversion signale combien les mineurs peuvent avoir des usages inégaux des ressources à disposition dans les foyers, certains pouvant être entravés dans leur usage. Ce mécanisme de conversion et d'obstruction ancre l'AC dans des enjeux relationnels, car les relations de dépendance des mineurs sont exacerbées face à une pluralité de professionnels responsables de leur bon développement. Cette dimension est essentielle tant elle traverse les questions de participation et de bien-être, tout en étant constitutive d'une conception évolutive de l'enfance et des relations de dépendance avec les adultes. C'est précisément dans le cadre de ces relations que les mineurs placés pourront (ou non) convertir les ressources reçues en opportunités réelles et porteuses de sens, découvrir et affirmer des préférences, développer leur *agency* et accéder à de nouvelles capabilités.

De ce fait, l'AC offre des pistes de réponse à de nombreux enjeux actuels des démarches évaluatives (temps 1). En prolongeant le concept de *evolving capabilities*, elle permet de penser le *well-being* et le *well-becoming* des mineurs, sans opposer les deux temporalités, mais en pouvant identifier la manière dont elles s'influencent et se renforcent mutuellement. Le *being* des enfants placés n'est pas qu'une dimension à protéger, mais il faut aussi leur ouvrir des espaces de participation effective afin de développer leur *agency*, ce qui pourra contribuer à

favoriser leur bien-être, conçu à la fois sous l'angle des réalisations effectuées et celui des opportunités futures. Ces interdépendances conduisent à renouveler la mise en tension des objectifs de protection et d'autonomisation qui structurent la protection de l'enfance :

> *The more satisfied children were with their agency, the less severe the impact of unsafety was on their wellbeing. This finding is consistent with the assumptions of the capabilities approach. Without agency, an achieved functioning will less likely resemble what a person constitutes as a good life.*[61] (Steckermeier, 2019, p.43)

Ces réflexions s'inscrivent également en réaction à certaines critiques reprochant à l'AC un ancrage trop individualiste (Dean, 2009) et mettant en évidence les limites d'un « *individualisme éthique* » qui est au fondement de l'approche (Robeyns, 2017). Pour Deneulin, cet ancrage comporte une *« attention excessive portée aux trajectoires individuelles »* (2008, p.114) ; ce qui l'amène à défendre une conception du « *living well together* » (Deneulin et McGregor, 2010) qui prend en compte les structures sociales nécessaires au développement des capabilités chez les individus. Ibrahim défend le concept de « *capabilités collectives* », signalant la nécessité de prendre en compte les capabilités qui se développent grâce aux interactions sociales (2020). Sen reconnait que la manière dont les individus sont inscrits dans des communautés est essentielle pour le développement de leur « *identité sociale* » (1999b). Dans ses travaux avec Jean Drèze, ils signalent combien les opportunités d'un individu ne sont pas isolées, mais vont dépendre de ses relations avec les autres :

> *The word 'social' in the expression 'social opportunity' . . . is a useful reminder not to view individuals and their opportunities in isolated terms. The options that a person has depend greatly on relations with*

[61] « *Plus les enfants étaient satisfaits de leur agentivité, moins l'insécurité pesait sur leur bien-être. Ce résultat est cohérent avec les postulats de l'approche par les capabilités. En l'absence d'agentivité, un fonctionnement réalisé aura moins de chances de correspondre à ce qu'une personne définit comme une vie bonne.* » (traduction par claude.ai).

> *others and on what the state and other institutions do*.[62] (Drèze and Sen 2002, p. 6)

De récents travaux appellent à une lecture renouvelée de l'AC qui insiste davantage sur la dimension relationnelle de l'*agency* (Owens et al., 2020) pour l'envisager comme un processus de conversion, mêlant des caractéristiques individuelles, la structure sociale ainsi que des éléments situationnels (Bazzani, 2023, p.494). Ces éléments appellent à une relecture du concept de facteurs de conversion :

> *It is more appropriate to speak of conversion processes rather than conversion factors, insofar as the evolving configuration of these factors and their interactions are more important than the identification of each of them taken independently.*[63] (Bonvin et al., 2018, p.862)

C'est sur la base de ces réflexions que j'ai complété et enrichi l'ancrage relationnel des capabilités pour parvenir à mieux identifier ce qui se joue dans le foyer, conçu comme un environnement capabilisant (Göbbels-Koch et Gupta, 2025). À cet effet, le dernier temps de ce chapitre prolongera le cadre de l'AC, afin d'aboutir à une compréhension plus fine du rôle de cette dimension relationnelle dans le développement des capabilités de mineurs placés en foyer. La réponse à leurs besoins de protection et d'autonomisation se joue dans une intersubjectivité qui appelle à dépasser une lecture dichotomique de ces objectifs.

---

[62] « *Le mot « social » dans l'expression « opportunité sociale » […] rappelle utilement qu'il ne faut pas envisager les individus et leurs opportunités de manière isolée. Les options dont dispose une personne dépendent largement de ses relations avec autrui et de ce que font l'État et les autres institutions.* » (traduction par claude.ai).

[63] « *Il est plus pertinent de parler de processus de conversion que de facteurs de conversion, dans la mesure où la configuration évolutive de ces facteurs et leurs interactions importent davantage que l'identification de chacun d'eux pris isolément.* » (traduction par claude.ai).

3.3. Temps 3 : Protection et autonomisation vécues

Cette dernière partie est pensée comme un prolongement de l'approche par les capabilités afin d'aboutir à un cadre théorique adapté à mon objet de recherche et ses questionnements. La discussion de la revue de la littérature ainsi que des temps 1 et 2 de ce chapitre ont conduit à signaler combien la protection de l'enfance est traversée par deux grands pôles : il y a d'un côté les exigences de protection qui s'imposent comme l'objectif premier de mesures de placement incarnant *l'ultima ratio* face à un risque de danger avéré. Historiquement, cet objectif a occupé une place primordiale dans les conceptions du bien-être construites sur la valeur des enfants comme des individus en devenir (*becoming*). Progressivement, les foyers ont été pensés comme un *environnement total* (Whittaker et al., 2023) devant garantir le bon développement des mineurs et, par extension, leur bien-être. Ces évolutions s'inscrivent dans une transformation de la représentation de l'enfance et des enfants et de l'importance de les considérer comme des *acteurs sociaux,* des *experts de leur vie,* ayant une valeur certaine dans le présent (*being*). Ce contexte explique en partie une montée en puissance du pôle de la participation et d'une conception des foyers comme devant développer l'autonomie des mineurs. En partant d'une représentation manichéenne et théorique, ces objectifs peuvent facilement entrer en contradiction : plus un mineur est perçu à travers le prisme de ses vulnérabilités, plus le curseur de la protection augmente et plus ses possibilités de participation sont restreintes. À l'inverse, plus un mineur est perçu à travers le prisme de ses compétences, plus le curseur de la protection diminue, ce qui favorise sa participation.

C'est notamment sur la base de ce constat et après avoir mis en évidence combien ces deux dimensions sont identifiées par les jeunes comme des composantes importantes de leur bien-être qui s'influencent mutuellement, que j'ai tenu à saisir plus finement la manière dont les jeunes se sentent protégés et autonomisés durant leur placement. Je montrerai que le fait de penser ces deux besoins de manière conjointe permet d'aboutir à des configurations complexes qui dépassent une lecture du type purement paternaliste (protéger c'est bien) ou d'ordre libéral

(autonomiser c'est bien). Comment protéger sans écraser l'autonomie et autonomiser en tenant compte des vulnérabilités ? Comment concevoir une combinaison entre ces deux pôles qui prenne au sérieux la dimension évolutive des mineurs ?

a. Politique de la vulnérabilité et autonomie relationnelle

La présentation de l'AC signale le besoin d'affiner la compréhension et l'usage du concept d'environnement capabilisant. Sur un plan relationnel, qu'est-ce qui se joue dans chacune des configurations pour conduire à la satisfaction des besoins de protection et d'autonomisation ? Comment penser ces deux pôles[64] de manière

[64] Les réflexions de Serge Paugam m'ont conduit à produire une représentation visuelle croisant les axes de la protection et de l'autonomisation. Depuis 1991 et la parution de *La disqualification sociale. Essai sur la nouvelle pauvreté*, Paugam a conçu et affiné une typologie de l'intégration professionnelle en croisant ces deux axes et abouti à un idéal type *d'intégration assurée* : « *[…] comme la double assurance de la reconnaissance matérielle et symbolique du travail et de la protection sociale qui découle de l'emploi.* » (2009, préface à la huitième édition) Dans ses écrits plus récents sur l'attachement social (2023) il théorise la manière dont les quatre formes de liens sociaux (liens de filiation, de participation élective, de participation organique et de citoyenneté) attachent plus ou moins les individus à la société, selon la force de chaque lien. Cette dernière est mesurée par la protection et la reconnaissance que les individus en retirent pour eux-mêmes (2023, p.201). Un individu est protégé quand il peut compter sur des garanties face à l'avenir, Paugam évoquant ici « *l'ensemble des liens qui attachent les individus entre eux et à la société, de la famille à l'État en passant par tous les groupes intermédiaires »* (2023, p.207) ; et il est reconnu quand il compte pour les autres, c'est-à-dire quand il obtient des autres la confirmation de son utilité sociale (ibidem), la reconnaissance étant « le résultat de la participation aux échanges de la vie sociale » et par conséquent, *« un objet de conquêtes et donc de luttes »* (2023, p.104). Ces éléments m'ont permis d'esquisser une

conjointe sans opposer vulnérabilités et compétences ou encore la prétendue dépendance des mineurs face à un état d'indépendance ?

Les conceptions relationnelles de l'autonomie et des vulnérabilités ainsi que la découverte de la politique de la vulnérabilité défendue par Marie Garrau ont constitué un point d'entrée important vers ces concepts. Dans ses travaux, la philosophe française (2018, 2022a, 2022b, 2022c) s'appuie sur plusieurs théoriciennes du *care* (Mackenzie, Rogers et Dodds, 2013) pour distinguer deux formes de vulnérabilité : une première qu'elle qualifie de *fondamentale* et une seconde davantage *problématique ou situationnelle*. En faisant référence à une vulnérabilité fondamentale, Garrau s'inscrit dans la continuité des philosophes du *care*, critiques vis-à-vis de l'idéal libéral d'indépendance qui place en son centre un homme autonome, capable, et totalement indépendant pour la réalisation de ses projets (Gilligan, 1982 ; Tronto, 1993 ; Butler, 2004 ; Paperman et Laugier, 2005). Leur principale critique touche à l'invisibilisation d'éléments constitutifs de la condition humaine, comme sa vulnérabilité intrinsèque et sa finitude. C'est précisément l'argumentaire développé par Marta Fineman pour qui l'autonomie n'est pas une caractéristique naturelle de la condition humaine, mais bien le produit de politiques sociales (2008, p.23).

L'autonomie s'envisage comme un état qui est l'aboutissement d'une multitude de relations de dépendance. En effet, les individus sont porteurs de besoins qui ne peuvent s'autosatisfaire (2022c, pp. 80-81) et dont la satisfaction va dépendre des relations aux autres :

> *[…] nous dépendons d'autres que nous pour devenir nous-mêmes […]. Nous sommes bien sûr d'abord dépendants des autres – proches, mais pas seulement : de leur soin, de leur amour, de leur respect, de leur estime. Les autres médiatisent la satisfaction de nos besoins physiologiques, mais,*

---

première représentation visuelle de mon cadre théorique qui a été une étape essentielle pour structurer ma pensée.

> *au-delà, ils nous donnent accès à des « biens relationnels » et à des biens sociaux sans lesquels nous ne pourrions ni former un rapport positif à nous-mêmes ni nous engager dans des projets auxquels nous accordons de la valeur.* (Garrau, 2022c, p.81)

Garrau souligne cette double dépendance : la relation avec les autres va à la fois permettre à l'individu de satisfaire des besoins utiles à son fonctionnement, mais aussi leur donner accès à des *biens* ou ressources relationnelles. Ces dernières sont essentielles à une construction identitaire positive et au développement de l'autonomie de l'individu. Et c'est précisément dans ce cas de figure que certaines manifestations de la vulnérabilité deviennent problématiques, car : « *[…] elles compromettent l'accès à certains biens (matériels, sociaux et relationnels) que les sujets ont de bonnes raisons de rechercher. »* (2022b, p.98)

Pour Garrau la question de l'accès à ces biens est particulièrement sensible dans la mesure où cela prive les individus « *des conditions de développement, d'exercice ou de maintien d'une telle autonomie »* (p.99). Cette distinction met en exergue la manière dont certains groupes sociaux vivent des formes de vulnérabilités dont l'intensité dépasse le socle commun d'une vulnérabilité dite *fondamentale*. Ces individus sont dès lors confrontés à des expressions situées de vulnérabilités les empêchant de développer leur autonomie relationnelle.

Autonomie relationnelle

Cette distinction entre ces deux formes de vulnérabilité s'inscrit dans la définition et la conjugaison des concepts d'autonomie relationnelle et de vulnérabilité :

> *Si, en effet, la vulnérabilité est le propre de toute existence humaine, alors il est évident qu'elle n'exclut pas l'autonomie. Il faut plutôt penser le devenir autonome comme l'un des devenirs possibles pour des êtres fondamentalement vulnérables, devenir qui n'efface pas leur vulnérabilité fondamentale, mais la tempère en donnant au sujet la possibilité d'avoir prise sur elle, de ne pas la subir intégralement. Parallèlement, il faut repenser l'autonomie à rebours des conceptions individualistes et rationalistes qui ont prévalu dans la pensée occidentale,*

> *et qui tendent à identifier autonomie et indépendance, autonomie et maitrise rationnelle de soi. À l'aune de la vulnérabilité fondamentale, l'autonomie peut être redéfinie à distance des idées d'indépendance et de maitrise, comme une autonomie expressive et relationnelle.* (Garrau, 2022c, p.83)

Cette longue citation éclaire la remise en cause de l'opposition entre vulnérabilité et autonomie pour souligner combien ces deux pôles ne s'excluent pas, mais se complètent. La dimension intrinsèquement vulnérable des individus souligne à quel point ces derniers sont dépendants de leurs relations avec les autres, Garrau évoquant un « *contexte relationnel et social »* (2022c, p.84) pour acquérir des biens essentiels (relations de *care*, construction d'une relation positive à soi) au développement de leur autonomie. C'est précisément dans ce contexte que le concept d'autonomie relationnelle vient s'ancrer tant elle est « à la fois une compétence (subjective) et un statut (intersubjectif et social*) »* (ibidem). C'est sur le plan de l'interaction entre ces deux niveaux, subjectif et intersubjectif, que l'autonomie relationnelle vient se déployer ; ce qui fait toute la richesse analytique de la notion.

Cette combinaison passe par la reconnaissance de la vulnérabilité fondamentale des individus et leur protection contre des formes problématiques. La reconnaissance de la vulnérabilité fondamentale signifie la prise en compte des relations d'interdépendance qui permettent l'acquisition de l'autonomie définie comme compétence. L'objectif de protection vise quant à lui à :

> *[…] lutter contre les processus sociaux qui induisent son devenir problématique, en privant certains groupes de l'accès aux conditions (matérielles et relationnelles) de l'autonomie.* (2022b, p.99)

Dans ce cas de figure, la vulnérabilité est problématique, car les individus sont exposés à des processus comme la domination, la précarisation, la désaffiliation ou encore la disqualification sociale qui compromettent leur accès aux conditions matérielles et relationnelles de l'autonomie. Et c'est parce que les individus sont inégalement confrontés à de telles conditions entravant le développement de leur autonomie qu'une protection s'impose.

Protection et autonomisation : quels enjeux pour les jeunes placés ?

L'ensemble des éléments présentés jusqu'ici se rejoignent sur un constat central : les besoins de protection et d'autonomisation constituent deux pôles qui ne s'opposent pas et qu'il faut plutôt penser de manière conjointe. Cette réalité est d'autant plus exacerbée pour des mineurs vivant en foyer qui se trouvent dans une situation d'interdépendance faite de relations de pouvoir asymétriques face à leur environnement relationnel et social.

La recherche conçoit l'axe de protection face aux vulnérabilités problématiques comme la capacité du dispositif de placement à protéger les mineurs face aux fragilités rencontrées, ce qui est finalement la raison d'être d'une telle mesure. En faisant écho à Paugam, il s'agit de la manière dont ces mineurs vont pouvoir compter sur un dispositif qui va les protéger face aux difficultés qu'ils rencontrent. Mais c'est ici que l'apport de Garrau vient complexifier cette notion qui ne doit pas contribuer à entraver le développement de l'autonomie des mineurs. C'est en ce sens que l'action de protection doit aussi viser à faciliter l'ancrage du jeune dans des relations lui permettant d'exercer et de développer une autonomie relationnelle. Catriona Mackenzie théorise la notion de vulnérabilité pathogénique qu'elle définit comme une forme spécifique de vulnérabilité situationnelle :

> *The notion of pathogenic vulnerability serves two useful functions. First, it draws attention to the way that situational vulnerabilities caused by social relationships of domination and subordination—in the private sphere, in civil society, or at the level of the state—can give rise to compounded capability deficits or corrosive disadvantage. […] Second, it draws attention to the way that badly designed social policy responses to vulnerability can also cause or compound major capability failure, thereby entrenching social inequality and injustice*[65]. (2013, p.55)

[65] « *La notion de vulnérabilité pathogène remplit deux fonctions utiles. Premièrement, elle attire l'attention sur la manière dont les vulnérabilités situationnelles engendrées par des rapports sociaux de domination et de subordination — dans la sphère privée, dans la société civile ou au niveau de l'État — peuvent donner lieu à des déficits de capabilités cumulés ou à un désavantage corrosif. […] Deuxièmement, elle attire l'attention sur la*

Cette notion souligne combien le placement en foyer constitue une politique sociale censée répondre à des vulnérabilités situationnelles qui doit aussi s'envisager comme un environnement relationnel susceptible de freiner le développement des capabilités et d'accroitre davantage les inégalités touchant ces jeunes.

L'axe de l'autonomisation fait en partie référence au *compter pour* de Paugam qui englobe la reconnaissance et le soin apporté aux relations d'interdépendance des mineurs. Ces dernières vont constituer des relations grâce auxquelles le jeune pourra se construire sur le plan identitaire et ainsi acquérir les biens essentiels pour l'exercice et le développement de son autonomie. Honneth défend une conception de la reconnaissance comme un processus intersubjectif *(2000, p.231),* sa théorie est articulée autour de trois sphères qu'il conçoit comme autant d'étapes dans un processus d'autonomisation et de construction identitaire des individus. Dans un contexte de protection des mineurs, le concept de reconnaissance est de plus en plus mobilisé pour prendre en compte les impacts des placements sur l'identité de parents (Sécher, 2010 ; Sellenet, 2007). Ces blessures peuvent mener à un *shamed self* (Houston, 2016) et à une *lésion du rapport à soi* (Noël et Saint-Jacques, 2020). Transposées au foyer, les trois sphères mettent en évidence les conditions pour une autonomisation réussie et pourraient servir de balises pour guider l'action des professionnels.

Sphère de l'amour :

> *Toutes les relations primaires qui, sur le modèle des rapports érotiques, amicaux ou familiaux, impliquent des liens affectifs puissants entre un nombre restreint de personnes.* (2000, p.161)

---

manière dont des réponses de politique sociale mal conçues face à la vulnérabilité peuvent elles aussi provoquer ou aggraver d'importantes défaillances en matière de capabilités, ancrant ainsi durablement l'inégalité et l'injustice sociales. » (traduction par claude.ai).

En s'appuyant sur les travaux des psychologues et psychiatres ayant travaillé sur les théories de l'attachement, Honneth insiste sur le rôle de l'amour maternel où le bébé va petit à petit se distancer du stade de *dépendance absolue* (p.168) pour construire et développer un sentiment de confiance en soi. Cette étape est fondamentale dans la construction identitaire de l'individu, car elle va lui permettre d'acquérir ce qu'Honneth appelle une « *strate* fondamentale de sécurité émotionnelle » (2000, p.181) :

> *[…] qui lui permet non seulement d'éprouver, mais aussi de manifester tranquillement ses besoins et ses sentiments, assurant ainsi la condition psychique du développement de toutes les autres attitudes de respect de soi.* (ibidem)

Ces liens vont constituer un socle permettant aux individus d'avoir suffisamment confiance en eux pour exprimer librement leurs besoins et sentiments (Thompson, 2006, p.26). Cette confiance en soi est essentielle pour que les personnes puissent valoriser leurs projets de vie (ibidem) et ainsi pouvoir « *participer de façon autonome à la vie publique* » (Honneth, 2000, p.183). Une grille de lecture influencée par l'AC met en exergue le lien entre cette sphère de l'amour et le développement d'une capabilité à aspirer chez les mineurs. En effet, cette sécurité émotionnelle apparait comme une condition nécessaire pour qu'un mineur puisse développer cette confiance en lui, mais aussi dans la valeur de ses besoins et projets. C'est autant d'étapes nécessaires pour qu'il puisse petit à petit tester, développer, affiner et affirmer ses aspirations, lui permettant de remplir son *archive d'expérience* (Baillergeau et Duyvendak (2022). Les mineurs placés en foyer peuvent avoir été plus ou moins entravés dans la construction de cette confiance en soi et se retrouvent dans un environnement où l'identification d'un *caregiver* est difficile.

<u>Sphère du droit :</u>

La deuxième sphère qu'Honneth distingue touche à la reconnaissance juridique des individus :

> *[…] l'expérience de la reconnaissance juridique permet au sujet de se considérer comme une personne qui partage avec tous les autres membres de sa communauté les caractères qui la rendent capable de participer à la formation d'une volonté discursive. Cette faculté de se rapporter positivement à soi-même, nous pouvons l'appeler le « respect de soi. »* (2000, pp. 204-205)

C'est en prenant conscience que les individus partagent les mêmes droits légaux et donc les mêmes obligations que va naître cette reconnaissance mutuelle d'une forme de *respect social* (2000, pp. 201-202). Garrau envisage cette construction du respect de soi comme la possibilité pour que les individus se considèrent « comme des personnes morales, dotées d'une autonomie relationnelle et capable d'agir de manière responsable » (2018, p.95). L'application de cette reconnaissance juridique à des individus mineurs soulève cependant un enjeu majeur : est-ce que ces derniers, en étant mineur, peuvent faire l'objet d'une telle forme de reconnaissance ? En effet, dans ses écrits, Honneth fait spécifiquement référence à un sujet adulte. Est-ce que les mineurs sont, au même titre que ces derniers, des *personnes morales* et autonomes ? Ces questionnements font écho aux réflexions sur le statut des mineurs et notamment à leur autonomie et leur compétence évolutives qui supposent qu'un mineur construise son autonomie de manière graduelle. Selon la même logique, on peut supposer qu'un mineur exprimera le besoin d'une reconnaissance juridique évolutive.

Sphère de la solidarité :

La troisième sphère qu'Honneth définit touche à la reconnaissance de l'estime sociale des individus qui sont jugés et reconnus pour « la contribution individuelle qu'ils apportent, sous une forme particulière d'auto-réalisation, au projet global de la société » (2000, p.217). Ce *projet global* n'est pas figé et Honneth signale « *la lutte permanente pour les valeurs* » où différents groupes cherchent à défendre et à imposer les valeurs et le projet de société qui doit être socialement reconnu et valorisé. C'est dans les relations avec les autres que l'individu va

obtenir la confirmation de la valeur de ses capacités afin d'obtenir « *un sentiment de confiance quant aux prestations qu'on assure, ou aux capacités qu'on possède »* (p.219) et, *in fine*, la confirmation d'une *estime de soi* (p.219). Cette sphère interroge également la légitimité des mineurs à pouvoir bénéficier de cette forme de reconnaissance. Sans être des individus pleinement autonomes, les mineurs peuvent-ils jouir de compétences dont la valeur est reconnue « *aux yeux des autres membres de la société* » (p.219) et ainsi contribuer au projet de société ? Cette question incite une nouvelle fois à réfléchir à la manière dont une collectivité conçoit les apports des mineurs. Leurs compétences doivent-elles être dévalorisées du fait de leur minorité ? Ce droit à une reconnaissance basée sur l'estime de soi devait s'envisager sur un continuum. Les contributions des mineurs et des adolescents ont une valeur propre, une valeur *en construction* qui est soutenue et défendue par les professionnels et appréciée comme telle.

En distinguant trois sphères, Honneth souligne combien cette étape est le fruit de processus intersubjectifs sans lequel aucune autonomie ne peut exister. Chacune de ces sphères doit permettre aux individus de construire et consolider leur relation à soi, ce qui va dépendre des liens de reconnaissance :

> *Full autonomy – the real and effective capacity to develop and pursue one's own conception of a worthwhile life – is facilitated by relations-to-self (self-respect, self-trust, and self-esteem) that are themselves bound up with webs of social recognition. But self-trust, self-respect, and self-esteem remain more or less fragile achievements, and their vulnerability to various forms of injury, violation, and denigration makes it a central matter of justice that the social contexts within which they emerge be protected.*[66] (Anderson et Honneth, 2009, p.137)

[66] « *L'autonomie pleine et entière – la capacité réelle et effective de développer et de poursuivre sa propre conception d'une vie qui vaut la peine d'être vécue – est favorisée par des rapports à soi (respect de soi, confiance en soi et estime de soi) qui sont eux-mêmes indissociables de réseaux de reconnaissance sociale. Mais la confiance en soi, le respect de soi et l'estime de soi demeurent des acquis plus ou moins fragiles, et leur vulnérabilité à diverses formes d'atteinte, de violation et de dénigrement fait de la protection des contextes sociaux dans lesquels ils émergent une question centrale de justice.* » (traduction par claude.ai)

La satisfaction des besoins de reconnaissance apparait alors comme un facilitateur d'une protection et d'une autonomisation réussie. Mais, elle suppose un environnement capable de soutenir de tels processus qui est fragilisé par les vulnérabilités des mineurs placés en foyer.

Respect relationnel

Cette dernière partie liera les axes de protection et d'autonomisation à la notion de respect relationnel défendue par Genard afin d'aboutir à quatre hypothèses. Ce concept se trouve au cœur des quatre configurations qui émanent du croisement des deux dimensions ci-dessus. Genard (1999, 2008) montre comment le respect est historiquement lié à l'autonomie de la volonté défendue par Kant :

> *À suivre ce raisonnement, on peut donc légitimement soupçonner les ambiguïtés des définitions du respect qui se limiteraient à lier simplement respect et autonomie de la volonté, et qui, ce faisant, dessineraient en creux ce qu'on pourrait appeler les « territoires de l'irrespect » dans lesquels figureraient à la fois ceux qui ne possèdent pas ou sur lesquels n'est pas projetée cette dimension anthropologique d'autonomie de la volonté – le fou, le domestique, la femme… – mais aussi ceux qui, tout en la possédant, ne l'exercent pas – le débauché, celui qui se tient en dépendance, celui qui a des « faiblesses », l'inconscient,…* (2008, p.23)

De ce passage émerge une opposition qui traverse l'entier de ce chapitre où les notions d'autonomie et de respect peuvent correspondre à diverses formes de vulnérabilités et de dépendances. Dans sa grammaire de la responsabilité (1999), Genard dégage une responsabilité pouvant s'aborder selon un horizon commutatif ou distributif. Dans le premier, « *le respect apparait simplement comme un opérateur commutatif ou de réciprocité qui présuppose chez l'autre les capacités d'autonomie que je me reconnais à moi* » (2008, p.28). Genard met en garde contre un risque d'exclusion pour les individus à qui on ne reconnait pas cette autonomie, signalant dès lors une distinction entre les *capables* et les *incapables*. Dans le second horizon, la responsabilité se pense avant tout comme une

sollicitation qui appelle la sollicitude. L'horizon distributif signale une responsabilité qui a comme obligation de répondre à l'autre et à ses vulnérabilités :

> *[…] la symétrie ou la commutativité s'estompent et le respect parait dû aussi, en dépit du fait que l'autre détienne ou non, pleinement ou partiellement, les capacités qui le rendent autonome, responsable de soi, voire même parce qu'il ne les détient pas. Peut-être est-il d'autant plus dû que sont profonds sa vulnérabilité, ses déficits d'autonomie, sa fragilité ou simplement son altérité*. (2008, p.27)

Ces éléments permettent de mettre en tension deux conceptions du respect : dans la première, le respect d'un individu passe par la reconnaissance de son autonomie et de son statut d'Homme *capable*. Dans la deuxième, le respect nécessite la reconnaissance de sa vulnérabilité. Ces deux formes appellent à des attitudes différentes quant à la question de la bonne distance entre l'auteur et le récepteur du respect : distance préservée dans un cas, afin de *préserver* l'autonomie, et dans l'autre cas, « *attitudes de souci de l'autre »*, « *d'aller vers l'autre »* qui empiètent forcément sur ses *territoires* (ibidem). Ces deux formes de respect impliquent une incursivité dans les « *territoires de l'autre »* (2008) qui peut être soit excessive (Genard évoque un risque de paternalisme) dans le cas du respect distributif, soit inexistante, voire insuffisante (Genard évoque un manque de sollicitude) dans le cas du respect commutatif. Le respect réside alors dans la capacité à prendre en compte la vulnérabilité de l'autre et à y ajuster ses attitudes. C'est ce que Genard qualifie *d'attitude respectueuse*. Cette conception du respect implique un enjeu très fort autour de la notion d'incursivité dans le territoire de l'autre qui souligne la tension entre autonomie et vulnérabilité. La combinaison de ces deux pôles permet à Genard d'esquisser des formes d'irrespect synthétisées dans le tableau ci-dessous (2008, p.32) :

	Figure dénégative	Figure inflatoire
Sous l'angle commutatif de l'autonomie	Dénier l'autonomie : objectiver, traiter comme un non-humain, violenter, déresponsabiliser	Projeter une autonomie excessive : « en demander trop », surresponsabiliser
Sous l'angle distributif de l'appel	Dénier l'appel : traiter avec indifférence, avec cynisme, rejeter	Amplifier l'appel : *en faire trop*, infantiliser, envahir les territoires de l'autre, surprotéger

Genard distingue des formes d'irrespect selon l'horizon en question (commutatif ou distributif) puis, dans chaque cas, il différencie entre une figure *dénégative* (réponse insuffisante face à l'autonomie ou la vulnérabilité) ou *inflatoire* (réponse excessive face à l'autonomie ou à la vulnérabilité). Les formes d'irrespect liées à l'autonomie de l'individu impliquent soit une négation de l'autonomie de cette personne qui va contribuer à sa déresponsabilisation (je parlerai de sous-responsabilisation), soit la projection d'une autonomie trop importante qui va contribuer à sa sur-responsabilisation. Dans le premier cas, il évoque une :

> *Dénégation du statut d'agent responsable ; ou comme lorsque les dispositifs de l'État social projettent sur leurs ayants droit le statut d'assisté, ou encore lorsque, comme dans le paternalisme, l'autre entend en quelque sorte « faire à la place »*. (2008, p.33)

Dans la situation inverse, l'acteur se retrouve disqualifié, car on lui prête « *par excès, des qualités d'autonomie qui, alors, le rendent responsable de sa situation ou de ses échecs* » (p.34). À ce propos, Genard fait un lien explicite avec les logiques de responsabilisation de l'État social actif.

La deuxième ligne du tableau traite des formes d'irrespect liées à la prise en compte des vulnérabilités de l'individu. Dans un premier cas, l'irrespect naît d'une

absence de réponse ou de réponses inadaptées à la vulnérabilité de l'autre. Dans ce cas de figure, Genard évoque un risque d'incursivité minimisée dans le territoire de l'autre, l'individu étant sous-protégé[67]. À l'inverse, il y a un risque d'une surestimation des vulnérabilités de l'autre et donc d'une incursivité excessive sur son territoire. Ici Genard fait référence à des risques d'infantilisation (faire à la place de) et de surprotection.

De cet ancrage théorique découle la conception du respect qui s'inscrit dans une dimension pleinement relationnelle mettant en jeu la tension entre autonomie et vulnérabilité. Une attitude respectueuse dépend de la capacité de l'auteur à l'ajuster aux besoins du récepteur. Il n'y a donc pas de formules *toutes faites* qui puissent être appliquées aux individus pour qu'ils se sentent respectés, tant cela requiert des formes d'ajustement.

> *L'enjeu du respect se situe donc toujours et fondamentalement dans l'entre-deux de ces deux figures, l'une où domine l'horizon de l'autonomie, l'autre où domine celui de l'appel et de l'altérité. Si nous respectons l'autre, c'est d'une certaine façon toujours à la fois parce que nous le considérons comme une personne et parce que nous répondons à l'appel qu'elle nous adresse, même si, dans l'un ou l'autre cas, telle ou telle dimension prédomine. Nous pouvons d'ailleurs être irrespectueux au nom du respect de l'autonomie de l'autre (par exemple en le laissant à sa fragilité et en n'entendant pas son appel) ou au nom de l'appel qu'il nous adresse (par exemple en l'infantilisant et en ne préservant pas sa qualité de personne).* (2008, p.31)

Ce passage me permet de faire le lien entre une attitude respectueuse et la réponse aux besoins des individus en matière de protection et de reconnaissance. En effet, Genard conçoit le respect entre l'horizon de l'autonomie et l'horizon de l'appel de l'altérité qu'on peut traduire par l'horizon de la vulnérabilité :

---

[67] Genard n'utilise pas le terme de sous protection dans le tableau présenté à la page 32. J'emploie volontairement ce terme qui fait écho au risque inverse de surprotection (terme « surprotéger » utilisé dans le tableau).

> *Si nous respectons l'autre, c'est d'une certaine façon toujours à la fois parce que* ***nous le considérons comme une personne*** *et parce que* ***nous répondons à l'appel qu'elle nous adresse (…)***[68] (ibidem)

Considérer un individu comme une personne revient à reconnaitre son autonomie. Répondre à son appel revient à le protéger contre des vulnérabilités de type situationnel et non fondamentales pour reprendre la distinction de Garrau. À propos de cette dimension, il fait explicitement référence à la réponse à un appel que la personne adresse, insistant sur une nécessaire intention de l'individu qui devrait être en demande de protection. Cela doit nous interroger sur de possibles besoins qui ne sont pas explicités formellement et sur la manière d'y répondre. Genard nous propose donc une conception relationnelle du respect qui appelle à un double mouvement de reconnaissance de l'autonomie et de protection face aux vulnérabilités. Cette définition insiste également sur l'individualisation des ajustements requis pour aboutir à un *territoire du respect*[69], tant les individus peuvent exprimer des besoins différents en matière d'autonomisation et de protection. Genard met en exergue la manière dont ces ajustements peuvent échouer et aboutir à différentes formes de *territoires de l'irrespect*, ce qui doit nous inciter à concevoir les réponses aux besoins de protection et d'autonomisation sur un continuum.

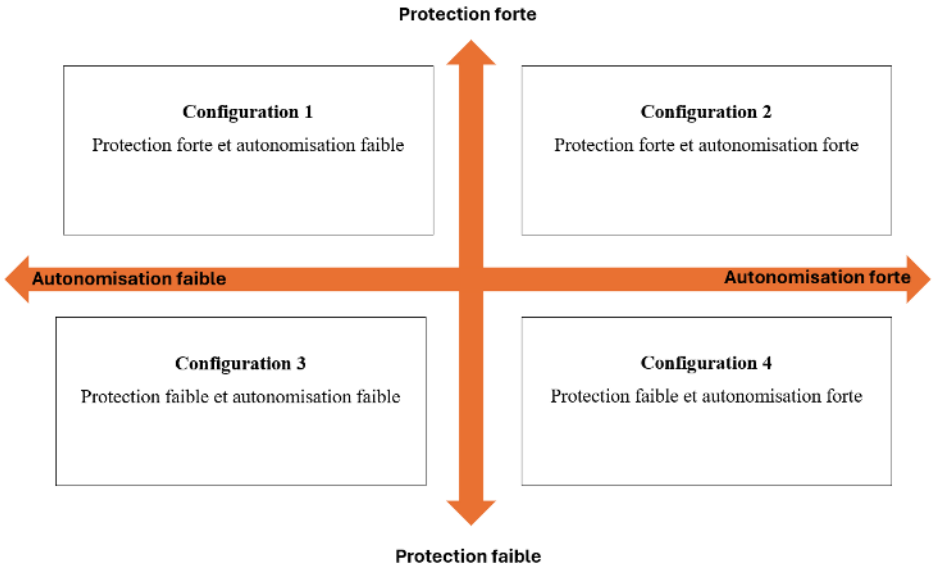
---

[68] Les surlignages en gras ont été ajoutés par mes soins

[69] Dans ses écrits, Genard n'emploie jamais l'expression *territoire du respect*, mais il mobilise fréquemment son opposé *territoire de l'irrespect* (1999, 2008)

3.4. Présentation des quatre configurations

Le croisement des deux axes permet d'aboutir aux quatre configurations idéal-typiques qui sont présentées dans le schéma ci-dessous.



L'ensemble des références théoriques mobilisées tout au long de ce chapitre soutiennent la formulation de quatre hypothèses sur la dimension plus ou moins capabilisante de chaque configuration qui représente chacune un *environnement foyer*.

Configuration 1

Dans cette configuration, le jeune est confronté à une faible autonomisation et une forte protection dans le cadre de son placement. De manière schématique, les adultes qui l'entourent le perçoivent comme un individu principalement vulnérable, à protéger, car il dispose de peu ou pas d'autonomie. Cette configuration engendre plusieurs risques pour le mineur :

- Une surinterprétation de ses besoins par les professionnels qui savent mieux que lui ce dont il a besoin ou non. Il s'agit de situations qui font

référence à un degré d'incursivité excessive dans le territoire du jeune qui est perçu au prisme de ses vulnérabilités. Ce dernier peut être confronté à des actions et interventions qu'il qualifie de paternalistes et qui limitent trop fortement son autonomisation.

- Cette configuration peut conduire à des formes de surprotection et d'infantilisation des mineurs que les équipes éducatives voient comme *immatures* et *incapables*. L'impératif de protection devient l'unique préoccupation des professionnels, et il prend le dessus sur les autres besoins des mineurs qui disposent de peu de marge de manœuvre pour faire entendre leur vision de la situation. En conséquence, ils se retrouvent confrontés à des attentes qui peuvent être qualifiées de *limitées*, les professionnels pouvant avoir tendance à placer la barre volontairement basse.

Hypothèse : cette configuration ne permettrait pas de développer un environnement le plus capabilisant pour les jeunes, car elle conduirait à des formes de sous-responsabilisation.

Configuration 2 :

Dans cette configuration, le jeune bénéficie d'une forte autonomisation et une forte protection dans le cadre de son placement, ce qui conduit à une situation de respect selon Genard (2008). Sur un plan théorique, cet arrangement serait favorable pour les jeunes :

- Les professionnels sont à même de prendre en compte la dimension évolutive de leurs maturité et compétences. Les jeunes sont perçus comme étant à la fois des individus autonomes et vulnérables, la combinaison des deux dimensions étant propre aux besoins de chaque individu.
- Cette conception de l'individu doit permettre aux professionnels d'adapter leurs attentes et objectifs en fonction des besoins et des

compétences des mineurs. On parle alors d'une *juste incursivité* dans le territoire du jeune.

- Ces éléments doivent permettre au jeune d'être confronté à une juste responsabilisation dans le cadre de son placement où il est à la fois protégé et soutenu.

Hypothèse : ce type de placement serait le plus souhaitable pour les jeunes, car il constituerait l'environnement le plus adapté et le plus capabilisant.

Configuration 3

Dans cette configuration, le jeune est confronté à une faible autonomisation qui est combinée avec une faible protection dans le cadre de son placement. Sur un plan conceptuel, cela correspond à la pire configuration possible pour un jeune et se rapproche de ce que Paugam qualifie d'une situation de *disqualification sociale* (2009).

Hypothèse : cette configuration est celle qui s'éloignerait le plus d'un environnement capabilisant.

Configuration 4

Dans cette dernière configuration, le jeune placé est confronté à une forte autonomisation et une faible protection qui produisent les effets inverses de la première configuration. Cette fois, les professionnels qui accompagnent le jeune le perçoivent comme un individu principalement autonome qui n'a pas ou peu de vulnérabilités. Cette configuration engendre plusieurs risques pour le mineur :

- Cette lecture très autonomisante de l'individu conduit à une sous-interprétation de ses besoins de la part des professionnels. Ces derniers ne sont pas suffisamment sensibles aux vulnérabilités du mineur qui ont tendance à être masquées par ses compétences, ce qui laisse la place à un individu pleinement mature et capable.

- Cela conduit à une forme de surautonomisation liée à des attentes éducatives excessives qui sont placées sur les jeunes. Pour reprendre le vocabulaire de Genard, il y a un manque de sollicitude des professionnels qui a comme conséquence une incursivité insuffisante dans le territoire du jeune.
- Ces éléments entrainent un risque de sur-responsabilisation de ces mineurs qui est engendré par ce type d'ajustement. Ces derniers ont tendance à être soutenus et poussés dans leurs projets d'autonomisation, sans être protégés de manière adéquate face aux vulnérabilités rencontrées.

Hypothèse : cette configuration ne permettrait pas de développer un environnement capabilisant, car elle conduirait à des formes de sur-responsabilisation des jeunes.

Pertinence du cadre analytique et question de recherche

L'élaboration du cadre théorique fait valoir la pertinence de saisir l'expérience des mineurs placés en foyer en fonction du degré de protection et d'autonomisation vécu. Le croisement de ces deux dimensions permet de cartographier quatre configurations idéal-typiques qui correspondent chacune à une hypothèse sur la portée plus ou moins capabilisante de ces environnements. Les chapitres empiriques ont comme ambition première de pouvoir apporter une réponse à ce questionnement en confrontant ces éléments théoriques avec la *réalité* du terrain, afin d'affiner les hypothèses formulées ci-dessus. Est-ce que l'on peut uniquement parler de respect et d'environnement capabilisant dans une situation où les jeunes vivent une protection et une autonomisation forte ? Les autres configurations constituent-elles *de facto* des combinaisons irrespectueuses pour ces jeunes placés qui verront le développement de leurs capabilités être entravé ?

L'ensemble de ces éléments m'amène à préciser la question de recherche suivante qui guidera la suite de ce travail : **dans quelle mesure les quatre configurations de protection et d'autonomisation constituent-elles des environnements plus ou moins capabilisants pour les mineurs placés en foyer de protection de l'enfance ?**

Chapitre 4 – « *On n'entre pas dans un foyer comme dans un moulin*[70]. »

L'architecture du cadre théorique témoigne de la pertinence de croiser les axes de protection et d'autonomisation dans la conception d'un environnement capabilisant. Ces deux dimensions capturent une tension centrale sur le plan méthodologique et éthique d'une thèse portant sur la protection de l'enfance, signalant les ajustements constants entre des exigences de protection et de participation. Entrer dans les foyers pour faire des entretiens avec des mineurs placés et prendre leurs paroles au sérieux s'inscrit dans une démarche compréhensive au sens de Mucchielli :

> *La spécificité fondamentale des méthodes qualitatives vient de leur inscription dans le paradigme compréhensif. Elle vient donc de leur parti pris épistémologique de considérer les phénomènes humains en général comme des phénomènes de sens qui peuvent être « compris » par un effort spécifique tenant à la fois à la nature humaine du chercheur et à la nature de ces phénomènes de sens (effort appelé empathie).* (1996, p.13)

Ce choix méthodologique qui reconnaît et soutient l'*agency* des mineurs correspond à la vision d'*acteurs* capables de s'engager librement dans un dispositif de recherche et de participer à ce processus de compréhension et de construction du sens. Mais en même temps, une telle démarche nécessite de devoir apporter des garanties aux différentes parties prenantes qui expriment plus ou moins bruyamment un besoin de protection face aux risques perçus. Le dispositif se doit de respecter les exigences éthiques les plus strictes pour que la parole de jeunes dits *vulnérables* puisse s'exprimer le plus librement possible dans un cadre qui garantit leur anonymat le plus absolu. Les professionnels qui gravitent autour de ces situations « *gardent le terrain* » (Lignier, 2008) dans l'accès aux jeunes et imposent des attentes en matière de protection. En proposant une réflexion sur les implications plus personnelles de cette démarche, je montrerai qu'elle m'a

[70] Phrase prononcée par un directeur de foyer lors d'une présentation dans son institution.

également demandé de travailler sur mon propre degré de protection et d'autonomisation.

Ce chapitre est structuré en deux parties : dans un premier temps je discuterai des enjeux liés à mon entrée sur ce terrain d'enquête, pour mettre en évidence les enjeux éthiques d'une recherche sur un « *terrain miné* » (Albera, 2001), « *difficile* » (Boumaza et Campana, 2007), composé d' « *acteurs faibles* », mais non *« dépourvus de capacité d'action »* (Payet et al., 2008, p.22). Lors d'un échange avec le prof. Lacharité, ce dernier m'a donné le conseil suivant : *« Il faut se dire que c'est aussi toi l'acteur faible dans cette situation…*[71] *»* en me renvoyant vers la notion *d'agir faible* que développe Soulet (2004). Ce dernier conçoit l'*agency* comme une capacité des individus à composer avec l'incertitude (2004), ce qui résume plutôt bien ma démarche. Dans un second temps, je présenterai le dispositif méthodologique que j'ai conçu et la manière dont il a été influencé et façonné par les tensions et exigences éthiques rencontrées de manière plus ou moins attendue.

4.1. Enjeux éthiques

Délimitation de mon objet de recherche

Ancré dans la conceptualisation de savoirs et de connaissances *situées* (Haraway, 1988) et porté par une démarche réflexive (Rose, 1997), ce chapitre est essentiel pour expliciter ma posture et dire *d'où je parle.* Cette mise en contexte n'est pas neutre, ces éléments ayant eu des implications directes sur la manière dont j'ai conçu, mené, rédigé et *survécu à* cette thèse.

Le choix de travailler sur la protection de l'enfance à Genève, et plus spécifiquement sur des mineurs placés, n'est pas le fruit du hasard. Il s'agit d'une thématique qui m'a d'abord touché et qui continue de le faire sur un plan personnel et intime. Avec mon épouse, nous sommes famille d'accueil avec hébergement et

[71] Échange d'e-mail le 14 février 2024.

à ce titre nous accueillons et vivons avec Neïma, l'aînée de nos trois filles depuis octobre 2017. Ce choix de vie a fait naitre chez moi le besoin impérieux d'aligner mes engagements personnels avec mes perspectives professionnelles. Au moment de débuter cet accueil, je terminais mon bachelor en science politique, première étape de ma reconversion professionnelle. Je quittais le milieu de l'événementiel et de la gastronomie après des études à l'École hôtelière de Lausanne pour faire quelque chose qui soit *plus porteur de sens*. Ma première intuition a été de me lancer dans une carrière diplomatique, mais la concrétisation de ce projet d'accueil a tout chamboulé. En devenant *papa d'accueil*, puis en rejoignant le comité de l'association genevoise des familles d'accueil avec hébergement (AGFAH), je suis entré frontalement dans la politique genevoise de protection de l'enfance. Je me souviens avoir été saisi par la complexité des trajectoires et des difficultés rencontrées, mais aussi par la capacité de cette politique publique à s'immiscer et intervenir dans l'intimité des familles. J'ai très vite su que j'avais trouvé ma voie.

Je me suis alors orienté vers un master en administration publique, qui m'a donné la possibilité de réaliser un stage à la direction générale de l'office cantonal de l'enfance et de la jeunesse. Dans le cadre de cette activité, j'ai pu mener une enquête qualitative portant sur l'AEMO à Genève, une base sur laquelle j'ai ensuite rédigé mon mémoire de master, déjà sous la direction du professeur Jean-Michel Bonvin. Je pensais alors que j'allais ensuite postuler dans un service de l'État pour me l*ancer* professionnellement… Un dernier rebondissement m'a amené à poursuivre ma collaboration avec Jean-Michel, d'abord en travaillant pour un mandat sur le sans-abrisme à Genève. C'est à la fin de ce projet qu'il m'a posé une question presque anodine : *« Oscar, qu'est-ce que tu penses faire après ? Pour ton information, je vais ouvrir un poste de doctorant qui doit débuter en août. »*

Je n'avais jamais imaginé cette trajectoire, mais à ce moment, dans ce contexte-là, elle a pris tout son sens. C'était l'opportunité de poursuivre et d'approfondir mes réflexions débutées dans le cadre du mémoire. Et j'avais eu l'occasion

d'éprouver le suivi et la collaboration avec Jean-Michel. C'était ce poste, avec cette direction, sur cette thématique, ou rien. Ainsi ai-je débuté mon doctorat en socioéconomie en août 2021.

Insider-outsider et *the space between*

Cette double casquette de *papa d'accueil* et de doctorant a contribué à façonner ma position sociale et institutionnelle (Bourdieu, 2003) et a fait émerger de multiples dilemmes qui gravitent autour de la figure d*'insider* (Merton, 1972 ; Kanuha, 2000). Dwyer et Buckle évoquent cette tension entre les postures d'*insider* et d'*outsider* dans une recherche qualitative, en insistant sur la nécessité de penser l'espace entre les deux[72]. Hellawell envisage ce continuum entre ces deux figures comme une manière d'accéder au « *jardin secret de la réflexivité*[73] » (2006, p.492).

> *There are complexities inherent in occupying the space between. Perhaps, as researchers we can only ever occupy the space between. We may be closer to the insider position or closer to the outsider position, but because our perspective is shaped by our position as a researcher (which includes having read much literature on the research topic), we cannot fully occupy one or the other of those positions.*[74] (Dwyer et Buckle, 2009, p.61)

Mon rôle et mon expérience en tant que famille d'accueil ont façonné ma posture d'*insider* de la politique de protection des mineurs. L'accueil de Neïma au quotidien et depuis plusieurs années, me donnait un accès privilégié à ce que peut être la vie, les particularités et les difficultés d'une mineure placée. Le partage de cette réalité a renforcé la légitimité de ma démarche auprès de certains

---

[72] « *The space between* » (traduction personnelle)
[73] *The secret garden of reflexivity* (traduction personnelle)
[74] *« Occuper l'entre-deux comporte des complexités inhérentes. Peut-être que, en tant que chercheurs, nous ne pouvons jamais occuper que cet entre-deux. Nous pouvons être plus proches de la position d'insider ou de celle d'outsider, mais, parce que notre perspective est façonnée par notre position de chercheur (qui suppose notamment d'avoir lu une abondante littérature sur l'objet de recherche), nous ne pouvons occuper pleinement ni l'une ni l'autre de ces positions.* » (traduction par claude.ai)

interlocuteurs. Cela a été le cas lors de rencontres avec des équipes éducatives où j'ai pu sentir que cette casquette a su rassurer certains professionnels pour qui je *connaissais*, a minima, la réalité du terrain, ce qui a conforté une certaine légitimité à ma démarche. J'ai également le souvenir d'une présentation de ma recherche devant une dizaine de jeunes dont, après leur avoir dit que j'étais famille d'accueil, j'ai entendu le « *Oh* ! » mêlant étonnement et ce que j'ai perçu comme une certaine *admiration*. À la suite de ma prise de parole, une jeune a manifesté son intérêt pour participer à la recherche et m'a posé une question à la fois très directe, provocante et chargée émotionnellement : *«* Et moi, tu veux être ma famille d'accueil ? *»* En mettant en avant cette expérience personnelle auprès des professionnels et des jeunes, cela a pu faciliter mon accès aux terrains, tout en me confrontant à des attentes en matière de loyauté (Bell et Nutt, 2002). Si je parvenais à entrer dans les foyers, gagner la confiance de l'ensemble des acteurs et faire en sorte que les jeunes acceptent de me parler, j'étais alors implicitement contraint de rendre un travail extraordinaire. Il y avait une forme d'exemplarité impossible, de pression à vouloir tout dire, tout comprendre et tout révolutionner.

Mais cette posture d'*insider* a aussi engendré des difficultés non négligeables en amenant plusieurs professionnels à l'utiliser pour questionner ma neutralité scientifique et les limites d'une recherche engagée. Ces derniers ont pu mettre en doute ma capacité à réaliser une thèse portant sur un sujet aussi proche de moi. En repensant à ces scènes, au moment de la rédaction de ce chapitre, je peux imaginer que ces acteurs ont pu légitimement douter de ma capacité à mener une analyse *impartiale* et remettre en cause des éléments allant de soi. C'est ce que décrit Hellawell en signalant : « *[…] the potential dangers of becoming sucked into the perspectives of those he interviewed.*[75] (2006, p.491) Ces craintes renvoient à ma figure d'*outsider* et à ma double posture de doctorant et chercheur universitaire, blanc, cisgenre et porteur de lunettes. Cette dernière référence peut sembler

[75] « *[…] les dangers potentiels de se laisser happer par les perspectives des personnes qu'il a interviewées* » (traduction par claude.ai)

anecdotique, mais elle s'appuie sur un commentaire d'une professeure animant un séminaire CUSO sur les enjeux méthodologiques et éthiques des recherches auprès des jeunes. À cette occasion, elle m'a rendu attentif à l'image que j'allais immanquablement renvoyer aux jeunes dès mon entrée dans les foyers, et qu'elle a résumée en évoquant la figure « *d'un intellectuel blanc à lunettes* ». Cela renvoie à la figure du chercheur universitaire pouvant être perçu comme déconnecté de son terrain d'enquête, appliquant des méthodes froides et incapable de faire preuve d'empathie. J'ai dû composer avec les deux faces d'une même casquette, au moment de négocier mon entrée sur un terrain sensible.

Au lancement de ma thèse, j'avais comme projet de travailler sur trois publics : les jeunes placés en foyer et en famille d'accueil, les jeunes au bénéfice d'une AEMO et les jeunes réfugiés mineurs non accompagnés (RMNA). J'ai rapidement abandonné ce troisième public qui était confronté à des réalités trop différentes des deux premiers. Par la suite, mon objet de recherche s'est petit à petit centré sur les jeunes placés en foyer. J'ai abandonné l'AEMO, car ma démarche auprès des professionnels n'a pas rencontré le soutien espéré. En ce qui concerne les familles d'accueil, mes premières tentatives d'entrer en contact avec le service compétent[76] ont été stoppées, car ce dernier traversait une période compliquée, surchargé et pris qu'il était dans des enjeux de gouvernance. Je devais attendre et les solliciter *plus tard*. Face à ces contraintes, il fallait que je débute ma recherche d'une manière ou d'une autre et j'ai choisi de démarrer par le volet *foyer*, avec l'idée de faire une dizaine d'entretiens. À la suite de ces premières démarches, j'ai rapidement constaté que, une fois entré dans les foyers, mon approche recevait un accueil plutôt favorable. Je rencontrais des jeunes intéressés et témoignant l'envie d'échanger. J'ai, petit à petit, fait le choix de me focaliser uniquement sur ce public. En premier lieu, parce que l'option famille d'accueil était toujours à l'arrêt, mais aussi et surtout parce que je n'avais pas envie de refuser des jeunes en entretien, après les efforts consentis pour leur parler.

[76] Le service d'autorisation et de surveillance des lieux de placement (SASLP)

Le processus de recrutement des parties prenantes

Le processus de recrutement des parties prenantes à ma recherche a été particulièrement long et riche en rebondissements. Dès le lancement de cette thèse, je savais que le fait de vouloir conduire des entretiens avec des jeunes actuellement placés allait constituer un des principaux défis de ma recherche, à la fois sur le plan méthodologique et éthique. En effet, il s'agit de mineurs, séparés de leurs parents le plus souvent contre la volonté de ces derniers, et placés sous la protection de l'État. J'avais, face à moi, un public qui cumule à peu près toutes les difficultés d'accès possibles, avec une très longue liste de *gatekeepers* à satisfaire (Coyne, 2010 ; Gřundělová et al., 2025).

Ma démarche devait être officielle et *top-down*. J'ai envoyé une demande formelle auprès du secteur, études et statistiques, de la direction générale de l'office cantonal de l'enfance et de la jeunesse (DGOCEJ) en mai 2022, présentant ma démarche, mes objectifs et la méthodologie envisagée. Le 9 juin, j'ai reçu un e-mail m'annonçant que l'office refusait d'entrer en matière, les professionnels avec lesquels je souhaitais échanger étant déjà particulièrement sollicités. Face à ce refus et après de longs échanges avec Jean-Michel, j'ai constaté que nous avions manqué une étape institutionnelle. Il fallait que ma recherche soit en premier lieu validée par la CUREG[77] ; passage obligatoire, devant lui garantir une légitimité institutionnelle nécessaire. C'est en me lançant dans ce long processus qu'est apparu un obstacle de taille, les entretiens envisagés avec les jeunes impliquaient la collecte de *données personnelles sensibles* aux yeux de la LIPAD[78]. La conséquence de cette terminologie ? Ma recherche allait devoir être validée par le Conseil d'État genevois.

Après l'envoi de mon dossier, puis deux allers-retours avec la CUREG, ma recherche a été autorisée le 6 septembre 2022. Il a ensuite fallu répondre aux

[77] Commission universitaire pour une recherche éthique à l'Université de Genève
[78] Loi sur l'information du public, l'accès aux documents et la protection des données personnelles (A 2 08)

interrogations du *Data Protection Officer* de l'UNIGE pour préparer le dossier à destination du Conseil d'État. Ce dernier a été envoyé le 26 septembre et nous avons reçu l'arrêté du Conseil d'État autorisant la recherche, la collecte et le traitement des données personnelles sensibles le 7 décembre. En parallèle de ces démarches, j'ai également dû envoyer une demande d'autorisation auprès du Service de la recherche en éducation (SRED). Ces documents me donnaient le droit formel de mener cette recherche, charge à moi de la concrétiser…

Ayant obtenu les autorisations nécessaires, j'ai à nouveau sollicité la DGOCEJ afin de relancer les démarches, pouvoir discuter de la suite et ainsi avancer dans ma recherche. La première étape a été de coconstruire le processus de recrutement des jeunes lors de deux séances (16 mars et 18 avril 2023). À l'issue de ces échanges, nous avons pu stabiliser les processus pour le recrutement des jeunes placés en foyer, en famille d'accueil et au bénéfice d'une AEMO (ainsi que des professionnels et des parents). Ci-dessous, j'ai retracé ce processus, et plus spécifiquement celui pour les foyers :

<u>Pour les jeunes :</u>

- Présentation de ma recherche aux directions du SPMi et secrétaires généraux des institutions genevoises d'éducation spécialisée (IGE[79]).
- Présentation de la démarche aux directions des foyers intéressés.
- Présentation de la démarche aux équipes éducatives intéressées.
- Présentation de la démarche aux jeunes lors d'un moment collectif.
- Identification des jeunes intéressés.
- Présentation de la démarche au(x) parent(s).
- Entretien avec le jeune.

[79] Institutions dont font partie les trois grandes structures qui gèrent l'immense majorité des foyers sur le canton de Genève : la fondation officielle de la jeunesse (FOJ), l'association genevoise d'actions préventives et éducatives (AGAPE) et l'Astural

Pour les IPE :

Une fois que le jeune était sélectionné, je devais prendre contact avec la direction du SPMi afin que les IPE concernés puissent être levés de leur secret de protection par le TPAE. Ce point m'amène à apporter une distinction un peu technique, car l'arrêté du Conseil d'État levait *de facto* les professionnels de leur secret de fonction, mais pas de leur secret de protection. La levée de ce dernier a dû se faire au cas par cas, et représentait une étape indispensable pour que les IPE puissent me parler des situations spécifiques des jeunes. Le TPAE a pu réaliser la levée de secret dans l'ensemble de mes situations.

Pour les éducateurs :

Les éducateurs n'ont pas eu besoin d'être levés de leur secret, ils et elles ont dû recevoir l'accord de leur direction pour participer à la démarche.

Pour les parents :

Le recrutement des parents s'est avéré être une tâche particulièrement ardue. En effet, comme je l'ai signalé plus haut, j'ai opté pour une posture qui affirme et défend la capacité d'autodétermination des jeunes. Cela avait comme implication directe de ne pas demander aux parents qu'ils autorisent la participation de leur enfant. Cela m'a posé un dilemme éthique, car je ne pouvais pas ne rien dire, les parents ayant le droit d'être a minima informés des démarches effectuées par leur enfant. De plus, je souhaitais réaliser un entretien avec eux, il fallait pour cela qu'ils soient, le plus possible, parties prenantes de cette démarche. J'ai alors choisi l'option consistant à les contacter systématiquement pour me présenter, détailler ma démarche et les informer du souhait exprimé par leur enfant d'y participer. Ce temps d'échange téléphonique m'a aussi permis de leur apporter les garanties nécessaires concernant l'indépendance de la recherche, mais surtout les mesures d'anonymisation des données et de garantie de la confidentialité. Cette posture

m'a permis de prévenir toutes les potentielles levées de boucliers. Aucun parent ne s'est opposé à la participation de son enfant et, dans l'immense majorité, ils soutenaient leurs choix.

Une fois le processus de recrutement validé, j'ai été invité à venir présenter ma recherche lors d'un comité de pilotage (26 juin 2023), regroupant la direction du SPMi et les secrétaires généraux des trois IGE. Pris par le stress et les enjeux liés à cette rencontre, j'ai fait une présentation à la fois trop théorique et qui donnait l'impression que je tâtonnais encore beaucoup dans mon approche et mes questionnements. Il n'y a vraisemblablement pas eu de répercussions et le lendemain je présentais ma démarche aux juristes du SPMi. À la suite de ces étapes, il m'a fallu prendre contact de manière individuelle avec les trois secrétaires généraux des IGE afin de discuter des foyers pouvant être intéressés par la démarche. Au total, cela a permis d'identifier douze structures auprès desquelles j'ai dû aller rencontrer les équipes éducatives pour leur présenter ma recherche et répondre à leurs questions. Consécutivement à ces démarches, un foyer sur les douze structures identifiées a souhaité stopper sa participation. Ainsi, j'ai pu présenter ma recherche à des jeunes venant de onze lieux d'accueil genevois (foyers et appartements de progression).

Présentation de la recherche aux jeunes :

Cette étape a souvent été le moment le plus stressant pour moi, car elle signalait la fin d'une étape importante et le début d'une seconde qui l'était encore plus. J'étais parvenu à entrer dans les foyers et j'allais (enfin) pouvoir échanger avec les jeunes, tenter de leur donner envie de participer à une recherche qui ne pourrait pas se faire sans eux. Ces temps de présentation ont eu lieu lors de moments collectifs organisés sous la forme de *colloque des jeunes*[80], très souvent le

[80] Il s'agit d'un temps d'échange hebdomadaire entre les jeunes et l'équipe éducative, afin que les résident.es puissent faire remonter les difficultés rencontrées, les désirs de changements et les questions à l'intention des éducateurs et de la direction (planning pour

dimanche soir. L'équipe éducative du premier foyer dans lequel je me suis rendu m'a proposé de venir manger avec les jeunes, en amont du colloque, pour faire leur connaissance et tenter de *briser la glace*. J'ai tout de suite accepté cette organisation que j'ai ensuite spontanément proposée aux autres foyers. En m'imaginant ces repas, je me suis rendu compte que je ne voulais pas arriver les mains vides et j'ai demandé si je pouvais apporter le dessert, ce qui a été volontiers accepté. À chacune de mes visites, je suis venu avec un *merveilleux* gâteau au chocolat meringué à partager avec les jeunes et les éducateurs présents, accompagné de mon document de présentation de la recherche (annexe n° 2).

Ces repas et les présentations qui ont suivi m'ont marqué. D'abord parce que je n'étais jamais encore entré dans un foyer et j'avais encore moins participé à un événement avec les jeunes placés. Je savais que je n'avais pas le droit à l'erreur, que j'allais devoir être immédiatement convaincant et donner envie aux jeunes de participer. Tout allait se jouer en cinq à dix minutes. L'exercice a été très enrichissant, car il m'a forcé à *vulgariser* mes ambitions et surtout à trouver les bons arguments pour motiver les jeunes. Même si ma première présentation, qui m'a semblé catastrophique, ne m'a pas permis de recruter le moindre jeune, j'ai petit à petit réussi à construire et affiner un discours qui tenait la route. J'ai notamment insisté sur les points suivants : il s'agissait d'une recherche menée en totale indépendance, je ne travaillais pas pour le SPMi, le tribunal ou un foyer ; leur participation serait précieuse, car elle allait me permettre de construire une recherche basée sur leurs expériences et témoignages — qui font cruellement défaut dans les études et débats actuels. Ils allaient pouvoir jouer le rôle de *grand frère* ou de *grande sœur* pour les futurs jeunes placés ; je leur garantissais une participation totalement anonyme et confidentielle et que les personnes qui liraient la recherche ne pourraient en aucun cas les identifier ; il s'agirait d'un entretien

---

l'utilisation des machines à laver le linge, préparations des repas, organisation d'un moment spécial par exemple)

d'environ 1 h, *one-shot*, à réaliser dans l'endroit de leur choix et accompagnés de la personne de leur choix.

À la suite de ces démarches, j'ai entrepris mon premier entretien avec une jeune le 7 novembre 2023, soit environ dix-huit mois après le lancement de mes premières démarches d'accès au terrain et onze mois après avoir reçu l'arrêté du Conseil d'État. En suivant, j'ai réalisé plusieurs entretiens jusqu'au 15 décembre 2023, date à laquelle j'ai reçu un e-mail de la direction du SPMi qui suspendait, avec effet immédiat, la recherche et toutes mes démarches en cours. Cela faisait suite à des inquiétudes concernant les jeunes sélectionnés et le fait que le SPMi ne pouvait plus :

> *[…] garantir que les entretiens prévus ne sont pas susceptibles d'impacter négativement les situations personnelles des mineurs protégés (principe du « do not harm » évoqué par le comité d'éthique*[81]*).*

À titre personnel, ce message a eu l'effet d'une bombe. Toute ma recherche s'écroulait. Les efforts consentis et toutes les étapes traversées n'avaient servi à rien. Ce n'était rien de moins que *la mort* de ma thèse. C'est dans ces moments que le flegme et le professionnalisme de mon directeur ont fait toute la différence. Grâce à ses démarches, nous avons pu rapidement agender un temps d'échange avec les directions du SPMi et du TPAE pour rechercher un terrain d'entente et discuter de la question du partage des risques. L'accord que nous avons trouvé pour que les entretiens puissent reprendre a été d'ajouter une étape au processus de recrutement des jeunes (voir annexe nº 6). Après qu'un mineur avait signalé son intérêt, je devais prendre contact avec son IPE et son référent afin d'avoir leur feu vert concernant la participation du jeune en question à ma recherche. L'objectif affiché était que ces professionnels puissent évaluer si l'entretien constituait un risque pour le suivi social du mineur. Dans ces conditions, les entretiens ont pu reprendre en mars 2024 et ont été tous réalisés avant la fin de l'année.

---

[81] Passage tiré de l'e-mail en question.

Ce que dit ce processus d'une recherche éthique

La présentation des différentes étapes traversées pour mener mes entretiens nécessite d'ouvrir une réflexion sur les implications éthiques d'une recherche en sciences sociales avec des mineurs et les tensions que cela soulève.

La première tension qui s'impose spontanément à la lecture de ce processus concerne les enfants et leur « *right to be properly researched* » (Beazley et al., 2009). Les recherches qui se font avec des enfants doivent être menées dans des conditions adéquates pour que les informations collectées soient de qualité et permettent de répondre aux problématiques identifiées. Mais ce droit entre en tension avec la notion d'intérêt supérieur de l'enfant ; il appelle à une pesée des intérêts permanente entre la nécessité de favoriser leur opportunité et leurs possibilités de participation, et le devoir de protection des autorités. Dans le champ de la protection des mineurs, ces enjeux sont encore plus prégnants, car la mission de protection y occupe une place *de facto* prépondérante. Si ces jeunes sont placés en foyer, c'est qu'ils ont besoin d'une *protection de remplacement*, pour reprendre le vocabulaire de la Convention relative aux droits de l'enfant (article 20). C'est le sens de la citation qui sert de titre à ce chapitre : « *On ne rentre pas dans un foyer comme dans un moulin* » ; il émane d'un directeur de foyer rencontré. Les professionnels qui encadrent ces jeunes ont un devoir de protection à leur égard, une responsabilité qui englobe aussi des prérogatives concernant la gestion des personnes qui ont accès à ces jeunes. Mon expérience permet de souligner un risque de surprotection envers eux, d'une « *overprotective stance* » (Beazley et al., 2009) qui équivaudrait à mettre cette population *sous cloche* et, *de facto,* inaccessible pour la recherche. On peut émettre deux hypothèses à ce sujet :

- Les professionnels qui encadrent ces enfants les perçoivent sous le prisme de leurs vulnérabilités et de leurs incapacités, réifiant ainsi leurs difficultés. Les adultes peuvent faire preuve d'un paternalisme bienveillant à l'égard des mineurs, car pris dans leur mission de protection, ils se trouvent dans une posture où, bien souvent

inconsciemment, ils peuvent penser, à la place du jeune, ce qui est bon pour lui.

- Les professionnels et le réseau autour du jeune ne sont pas favorables à sa souscription à des démarches participatives pour des questions de partage des risques. Qui est responsable si la contribution du jeune se passe *mal* et entraine des conséquences négatives pour le jeune, l'institution et les autorités de surveillance ? Qui assume ce risque ? Dans ce cas de figure, les professionnels cherchent à se couvrir au maximum en limitant, voire interdisant toute prise de risque.

D'une manière générale ces processus peuvent contribuer à invisibiliser la voix de ces jeunes et l'expression de leurs réalités, expériences, difficultés et ressources.

Une autre tension que mon processus de recrutement soulève concerne les réflexions pour une éthique située, une éthique qui se confronte et adapte ses exigences à un *real and messy world* pour reprendre l'expression de Beazley et al. (2009). C'est le sens de la citation de Morrow et Richards qui, déjà en 1996, défendaient des considérations éthiques éclairées, conscientes du caractère parfois procédural des comités éthiques, mais aussi des enjeux de pouvoir présents :

> *Researchers need to be aware that ethical considerations are ongoing, and that ethical dilemmas may arise at any stage of the research, and not just at the point of contact with research subjects. Further it is dangerous to assume that because a piece of research has been passed by an ethics committee then it is ipso facto an ethical piece of research. It should also be remembered that ethics committees exists as much to protect researchers and institutions where research is carried out as those who may be the subjects of research.*[82] (pp. 95-96)

[82] « *Les chercheurs doivent avoir conscience que les considérations éthiques sont permanentes et que des dilemmes éthiques peuvent surgir à n'importe quelle étape de la recherche, et pas seulement au moment du contact avec les sujets de recherche. Il est en outre dangereux de présumer qu'une recherche est ipso facto éthique du seul fait qu'elle a été validée par un comité d'éthique. Il convient également de rappeler que les comités d'éthique existent autant pour protéger les chercheurs et les institutions au sein desquelles*

Dans ma recherche cela a notamment concerné les réflexions autour de la capacité de discernement des mineurs et du recueil de leur consentement libre et éclairé qui constitue un point cardinal sur le plan éthique (Alderson et Morrow, 2020).

Quelle capacité de discernement ?

En réfléchissant aux profils des jeunes que je souhaitais rencontrer en entretien, j'ai été confronté à la nécessité de délimiter une tranche d'âge chez les mineurs. Ma réponse a été influencée par cette notion de capacité de discernement dont le flou conceptuel peut parfois servir d'alibi à certains professionnels pour limiter l'accès à la parole des mineurs (Garcia Delahaye et Libois, 2021). Les observations du Comité des droits de l'enfant (2009), au sujet du droit de l'enfant d'être entendu, sont éclairantes :

> *Les États parties doivent garantir le droit d'être entendu à tout enfant « capable de discernement ». Cette expression ne doit pas être perçue comme une restriction, mais plutôt comme l'obligation pour les États parties d'évaluer la capacité de l'enfant de se forger une opinion de manière autonome dans toute la mesure possible. Cela signifie que les États parties ne peuvent pas partir du principe qu'un enfant est incapable d'exprimer sa propre opinion. Au contraire, les États parties doivent présumer qu'un enfant a la capacité de se forger une opinion propre et reconnaître qu'il a le droit de l'exprimer ; il n'appartient pas à l'enfant de faire la preuve préalable de ses capacités.* (p.7)

Dès le départ, j'ai voulu donner la parole aux jeunes sans qu'elle soit conditionnée à la volonté et au pouvoir décisionnel de leurs parents. Mon objectif était de parvenir à *travailler avec* des jeunes libres de s'engager dans ma recherche et en mesure de comprendre la portée de leur choix. Cette posture a été mise à mal par leur minorité et le fait qu'ils soient au bénéfice d'une mesure de protection, une combinaison qui exacerbe la vigilance des adultes concernant un possible engagement des jeunes et la prise de risque que cela implique. Ce choix a posé des enjeux évidents concernant les parents. Comment faire pour qu'ils soient

---

la recherche est menée que celles et ceux qui sont susceptibles d'en être les sujets. » (traduction par claude.ai)

favorables à la démarche et que dans l'idéal, ils acceptent de me rencontrer, tout en évitant qu'ils n'aient un pouvoir de blocage comme mentionné plus haut ? En effet, il était plausible d'imaginer que des parents puissent interdire la participation de leur enfant à cause de relations de pouvoir compliquées. Ce refus aurait ainsi signalé une forme de sabotage de la mesure de protection, une marque de protestation et d'opposition face à l'accord des professionnels. Ces considérations m'ont amené à sélectionner des jeunes ayant entre 14 et 18 ans pour deux raisons principales. La première était en lien avec les thématiques que je souhaitais aborder en entretien et qui nécessitaient une certaine capacité réflexive sur leur parcours de vie, leurs relations et les difficultés rencontrées. La deuxième était directement reliée à la notion de capacité de discernement. Bien qu'elle était à évaluer dans chaque situation, il était plus probable que les jeunes de cette tranche d'âge la possédaient.

À ce sujet, la capacité de discernement n'est pas un concept général qui s'applique à toutes les décisions et actions d'un mineur, mais elle doit s'envisager de manière située. Cela signifie qu'un jeune peut, à un moment donné, avoir la capacité de discernement pour certains actes, mais pas pour d'autres. Dans mon cas de figure, l'enjeu était de déterminer si les mineurs avaient la capacité de discernement pour être aptes à s'engager dans cette recherche. L'évaluation de cette capacité de discernement supposait alors que le jeune comprenne les enjeux de la démarche, la portée de sa participation et les éventuelles conséquences pour lui. Ces préoccupations touchant directement deux principes fondamentaux pour une recherche en sciences sociales : le recueil d'un consentement libre, éclairé et permanent, mais aussi les garanties de confidentialité et d'anonymat. J'ai formalisé ces éléments dans le formulaire de consentement que chaque jeune a signé en amont de nos entretiens (voir annexe n° 4).

La traduction de ces principes dans la recherche

Dès ma première rencontre avec les jeunes, puis à chaque étape du processus de recrutement, j'ai systématiquement posé le cadre d'une recherche guidée par le principe du *no dot harm* qui se traduit par la crainte que le dispositif de recherche ne les « vulnérabilise pas davantage en réactivant leur trauma » (Robin et al., 2017) :

- La participation se fait sur une base totalement libre et volontaire, les jeunes ne sont pas forcés de participer et il ne peut y avoir aucune conséquence (positive et négative) sur la suite de leur suivi. Il n'y a aucune rémunération prévue pour les *dédommager* de leur participation. Ils peuvent se retirer du processus à n'importe quelle étape, sans aucune conséquence.
- J'effectue cette recherche en totale indépendance, ce n'est pas une commande du tribunal, du SPMi ou d'un foyer. Je m'intéresse aux mineurs placés, car je suis moi-même famille d'accueil depuis près de dix ans. C'est une thématique qui me touche personnellement et une des raisons qui me poussent à faire cette recherche et à m'intéresser à eux.
- Leur participation consiste en un entretien d'environ une heure, à conduire dans le lieu de leur choix, accompagnés d'une personne de confiance s'ils le désirent.
- Je souhaite aborder des questions qui touchent à la manière dont ils vivent leur placement ; les relations qu'ils ont avec l'équipe éducative, leur IPE et leurs parents ; la manière dont leur scolarité/formation se déroule et comment ils se sentent soutenus ; comment envisagent-ils leur transition à la majorité et la vie après le foyer ? Ils répondent aux questions qu'ils veulent ; si certaines sont trop difficiles ou personnelles, ils n'ont pas à y répondre. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, je m'intéresse à leur vécu, à comment ils vivent les choses.

- Je pense que leur participation peut être intéressante, car cela leur permet de faire entendre leur voix afin qu'une recherche scientifique puisse se construire sur la base de leurs vécus et expériences. J'ai également insisté sur le rôle de grand frère ou de grande sœur qu'ils peuvent jouer pour les jeunes qui seront à leur place les prochaines années.
- Leur participation est totalement anonyme et confidentielle, cela signifie que les personnes qui liront la recherche ne pourront à aucun moment les identifier. Les enregistrements audios des entretiens sont stockés de manière cryptée sur un serveur de l'université et seront détruits après la recherche.
- Leur témoignage est au centre de mon dispositif qui prévoit, dans un deuxième temps, des entretiens complémentaires avec leur IPE, éducateur et parents. J'ai précisé que ces entretiens ne se feraient pas en présence du jeune, qu'à aucun moment je ne dirai à ces personnes ce que le jeune avait pu me confier en entretien. Et j'ai surtout informé les jeunes que j'irai rencontrer ces personnes uniquement avec leur accord. Ils ont tous accepté que je fasse des entretiens avec leur IPE et leur éducateur, mais plusieurs ont refusé que je contacte leurs parents.

Ces éléments ont également été communiqués à l'IPE et à l'éducateur de référence de chaque jeune au moment de notre échange, une fois que le jeune s'était déclaré intéressé. Ce moment d'échange a aussi permis d'aborder la question de la capacité de discernement du jeune, je demandais systématiquement aux professionnels s'ils avaient des informations leur permettant de la remettre en question. Finalement, dans ces échanges, nous avons également pu aborder la manière d'inclure les parents à la démarche. La posture que j'ai tenue était que, compte tenu de la capacité de discernement du jeune et de sa volonté de participer à la recherche, je n'allais pas demander aux parents qu'ils autorisent la participation de leur enfant. Mais pour autant, cela ne signifiait pas une absence d'information, surtout que j'avais comme ambition de réaliser un entretien avec

eux dans un deuxième temps. J'ai convenu avec les professionnels que je prendrai contact avec les parents soit par courrier (voir annexe n° 3) ou par téléphone afin de me présenter, présenter le cadre de ma recherche, les informer du souhait de leur enfant d'y participer, les rassurer concernant les exigences d'anonymisation et de confidentialité et répondre à leurs questions. L'immense majorité de ces échanges se sont très bien déroulés, les parents étant, la plus par du temps, fiers que leur enfant soit preneur.

Finalement, j'ai terminé chaque entretien avec les jeunes en leur distribuant un document (voir annexe n° 5) dont l'objectif premier était de les rendre attentifs au fait que nous avions pu aborder des sujets sensibles durant notre entretien, qui pouvaient les avoir *remués*. Dans le cas où ils étaient confrontés à des pensées inquiétantes pour eux, je les invitais à chercher de l'aide auprès de personnes de confiance. Ma petite fiche listait quelques associations connues pour offrir une écoute bienveillante et anonyme à ce public.

Capacités de prise de risque et les limites du principe du *do not harm*

Une troisième tension que je souhaite mettre en évidence est en lien avec la capacité de prise de risque des acteurs impliqués et des répercussions que cela peut avoir sur le principe éthique du *do not harm*. Pour rappel, ce principe fondateur qu'on peut traduire par *ne pas nuire*, nécessite qu'il y ait une pesée des intérêts entre les avantages et les inconvénients potentiels de la participation à une recherche. Les préjudices peuvent : « revêtir différentes formes, provenir de différentes sources et être liés au sujet de la recherche, aux méthodes et au contexte local. » (Graham et al., 2013) Ces évaluations peuvent se montrer particulièrement difficiles, les préjudices d'une recherche en sciences sociales pouvant comprendre la détresse, l'anxiété, l'embarras, la perte d'estime de soi, une perte de temps, un sentiment d'intrusion ou un inconfort mental (Alderson et Morrow, 2020, pp. 33-34). Ces derniers peuvent également entraîner des répercussions plus ou moins graves pour les mineurs tout en ayant des effets à court, moyen ou long terme (ibidem).

Ces enjeux m'ont beaucoup préoccupé, ils étaient au centre des discussions avec le TPAE et la direction du SPMi au moment de la renégociation du processus de recrutement en janvier 2024. En effet, ma recherche a été stoppée, car plusieurs acteurs s'étaient montrés inquiets vis-à-vis des potentielles répercussions que pouvaient avoir mes entretiens sur le *suivi social des jeunes*. Mais derrière ces préoccupations, s'esquissait une tension plus fondamentale : qui porte le risque si un entretien *dérape* et que le suivi social du jeune se retrouve *compromis* ? Preuve de la prégnance de cette inquiétude, des professionnels ont pu me dire : « Mais qu'est-ce qu'on fait si un jeune se suicide après un entretien ? »

C'est précisément pour réduire, mais surtout partager ce risque qu'il a été décidé en janvier 2024 de venir ajouter une étape au processus de recrutement. Comme explicité ci-dessus, l'objectif visait à ce que l'éducateur et l'IPE du jeune puissent évaluer si sa participation à l'entretien était susceptible de péjorer son suivi social. En reprenant la recherche avec ce nouveau protocole, j'ai constaté des réactions contrastées. Dans la majorité des cas les professionnels, après m'avoir entendu, ont donné leur accord. Mais lors d'une présentation, un IPE m'a fait une remarque que je n'avais pas anticipée : « Vous nous demandez de donner notre feu vert après que le jeune a accepté de participer à la démarche. Dans quelle posture je vais me retrouver si je lui interdis d'y participer ? » (IPE).

Cette question soulève un enjeu important, car on peut effectivement se questionner sur les effets d'une participation *stoppée* par les professionnels sur le suivi social du jeune. Dans cette configuration, une des craintes était que ce jeune interprète ce refus comme le signe que les adultes responsables de sa protection estimaient qu'il n'était pas apte à participer à une démarche qu'il souhaitait réaliser. Cependant, faire cette démarche en amont d'une prise de contact avec les jeunes aurait massivement compliqué le processus de sélection, car j'aurai dû échanger avec les IPE et les éducateurs de référence de chaque jeune placé. Dans un cas de figure, l'ajout de cette étape a permis aux professionnels qui encadraient la jeune concernée de m'informer qu'elle traversait une étape difficile et que cela

n'était pas opportun de réaliser un entretien sur le moment. En conséquence, nous avons décidé d'un commun accord de reprendre contact trois mois plus tard et de faire le point. Il s'est avéré que la situation s'était apaisée entre-temps et l'entretien a pu se faire.

4.2. Dispositif méthodologique : bienvenue dans ma *cuisine interne*[83]

Ce chapitre va discuter des orientations et ancrages méthodologiques de cette recherche que j'ai e avec trois convictions : travailler sur une mesure de protection de l'enfance dans le canton de Genève ; conduire des entretiens avec des mineurs actuellement concernés ; mobiliser l'approche par les capabilités. Ces balises étaient non négociables, car je tenais à écrire cette thèse en m'appuyant sur les paroles, les vécus et les expériences *en cours* des mineurs placés. C'était pour moi inconcevable de prétendre observer et analyser la manière dont une mesure de placement contribue à développer les capabilités de ces mineurs, sans interroger les principaux concernés. Plus globalement, cette démarche s'inscrit dans l'esprit de cette maxime tirée du monde du handicap : « *nothing about us, without us* » (Charlton, 1998). Cette orientation s'est également imposée du fait que la parole de ces jeunes est fréquemment absente des débats publics et politiques ou alors marginalisée et essentialisée (Elis et Sen, 2024, Fieller et Loughlin, 2022). Dans ce contexte, un des objectifs poursuivis était de parvenir à dépasser la lecture binaire et caricaturale des mineurs placés ayant tendance à être perçus comme des individus fragiles et vulnérables qu'il faut à tout prix protéger ou alors comme des *cas sociaux* qui méritent d'être enfermés.

Mon cadre théorique souligne la centralité de la dimension relationnelle contenue dans l'approche par les capabilités et qu'on retrouve également dans les définitions des notions de bien-être et de participation.

---

[83] Expression utilisée par Boumaza et Campana (2007, p.5)

Dispositif méthodologique

Le dispositif repose sur une méthodologie qualitative pensée autour de ce que j'ai appelé des *situations* pour être en mesure de saisir au mieux la dimension relationnelle des environnements capabilisants. J'ai ouvert chaque situation avec la parole du mineur placé qui constituait la pierre angulaire. Dans un second temps, j'ai conduit des entretiens avec trois acteurs centraux dans le placement de chaque jeune : son IPE, son référent et ses parents. Cette organisation a été pensée pour combiner les différentes « objectivités positionnelles » (Sen, 1993b) qui constituent une même situation. Non pas dans un but de hiérarchisation des points de vue et des expériences ni celui d'affirmer *qui dit vrai* et *qui dit faux*, mais pour observer la manière dont ces objectivités se croisent et analyser l'histoire qu'elles racontent, une fois mises ensemble.

Cela m'a permis d'ouvrir 20 situations et de réaliser un total de 66 entretiens semi-directifs avec 20 jeunes au bénéfice d'une mesure de placement au moment de notre échange, puis avec 20 référents, 18 IPE et 8 parents. Ces entretiens ont tous été réalisés entre novembre 2023 et décembre 2024. Les entretiens avec les mineurs ont duré entre 49 et 117 minutes, pour une moyenne de 78 minutes. Les entretiens avec les professionnels ont duré entre 60 et 120 minutes, pour une durée moyenne de 81,5 minutes. Parallèlement j'ai réalisé 12 entretiens complémentaires avec différents acteurs clés du dispositif genevois de protection des mineurs. L'ensemble des entretiens ont été enregistrés puis réécoutés et retranscrits manuellement avant d'être analysés à l'aide du logiciel ATLAS.ti.

Ce dispositif pose évidemment la question de la gestion des situations incomplètes, c'est-à-dire des cas de figure où je n'ai pas réussi à croiser le regard des quatre acteurs. Sur les 20 situations, 8 sont complètes (jeune, éducateur, IPE, parent). Pour les 12 autres, je n'ai pas réussi à convaincre les parents de participer à la démarche, il y a également deux IPE manquants[84]. En débutant cette recherche

[84]Dans un cas de figure, la situation a été jugée trop sensible par le réseau, et dans l'autre l'IPE était en arrêt de longue durée.

et en mettant sur pied ce dispositif méthodologique, je savais que j'allais être confronté à ces cas de figure. Ma seule prérogative non négociable a été de systématiquement ouvrir une situation en débutant par l'entretien avec le mineur concerné. C'est sa parole, son témoignage que je voulais mettre au centre, les autres témoignages venaient en complément.

Composition de l'échantillon

Les 20 jeunes viennent de 10 lieux de placement différents et avaient entre 14 et 18 ans au moment des entretiens. J'ai choisi cette tranche d'âge afin de pouvoir compter sur des jeunes disposant d'une certaine capacité réflexive sur leur parcours, élément nécessaire pour apporter des réponses les plus précises possibles et complètes. Sur ce sujet, j'ai voulu que les mineurs rencontrés ne soient pas en début de placement au moment de notre entretien, mais qu'ils disposent d'une certaine expérience du placement sur laquelle ancrer leur parole. J'avais également besoin qu'ils soient en mesure de penser et de se sentir suffisamment concernés par leur majorité. Finalement, ce choix s'est aussi imposé, car je souhaitais être en mesure d'échanger avec ces jeunes sans avoir besoin de l'accord formel de leur parent, ce qui nécessitait la reconnaissance de leur capacité de discernement pour s'engager dans cette recherche. Bien que cette dernière ne soit pas directement liée à l'âge et que le Code civil ne définit pas d'âge précis (article 16), plusieurs sources convergent vers un seuil d'orientation autour de 12 ans. Le même Code civil indique qu'on ne peut plus changer le nom d'un enfant âgé de 12 ans sans son consentement (article 270 b). Ce même seuil est repris par l'Académie suisse de sciences médicales qui donne les balises suivantes :

> *L'Académie suisse des sciences médicales (ASSM) reprend l'orientation générale donnée par la littérature scientifique avec les indications suivantes : un âge minimum de 7 ans est approprié pour les décisions concernant les interventions médicales bénignes, 12 ans pour les interventions simples et 16 ans pour les traitements complexes ou de longue durée.* (ASSM et FMH, 2025)

La dimension éthique de la recherche repose sur une démarche entièrement volontaire et bénévole des jeunes. J'ai intentionnellement exclu le recours à toutes formes de rémunération afin d'éviter de biaiser leur engagement ; c'était à moi de leur donner envie de participer à la démarche. Ce processus engendre plusieurs répercussions en matière d'échantillonnage que je souhaite détailler. En prévoyant une démarche centrée sur des temps d'entretien *en face-à-face* demandant aux jeunes de parler de leurs histoires et vécus, cela a une influence notable sur les profils engagés. Ce biais a été soulevé par une éducatrice lors de la présentation de mon processus de recrutement à l'équipe du foyer. Après m'avoir écouté, elle s'est spontanément manifestée, d'un ton très calme et constructif : *«* Oscar, tu sais, tu vas seulement parler aux jeunes qui vont bien. *»*

Ces quelques mots mettent en lumière la manière dont mes critères de sélection ont façonné les profils que j'ai rencontrés d'une manière que je n'avais pas anticipée, tant ma démarche imposait la maitrise de certaines compétences et ressources non négligeables. En effet, pour qu'un mineur participe à la démarche, il fallait qu'il soit tout d'abord présent le soir de ma présentation lors du colloque des jeunes. À ces occasions, les équipes éducatives m'ont plusieurs fois indiqué que le groupe n'était pas au complet, certains mineurs pouvant être absents (rendez-vous à l'extérieur, fugues) ou d'autres refusant de sortir de leur chambre. Pour les mineurs présents, ces derniers devaient se montrer intéressés par ma démarche et prêts à évoquer des sujets sensibles et potentiellement douloureux avec un inconnu. C'est un élément important ; en effet, j'ai appris que certains profils n'ont pas souhaité me voir en entretien, car ils vivaient des émotions trop fortes et avaient trop de ressentis vis-à-vis de leur placement. L'organisation d'entretiens *classiques* suppose des mineurs qu'ils aient la capacité de rester assis et disponibles pour l'échange pendant plus de trente minutes. Ce cadre s'est avéré trop exigeant pour certaines situations.

Ces effets ont été renforcés par le long processus de recrutement que j'ai présenté précédemment et la présence de nombreux *gatekeepers*. Pour rappel, pour chaque

jeune qui souhaitait participer à ma recherche, je devais ensuite obtenir le feu vert de son éducateur ou l'éducatrice de référence, ainsi que de son IPE. Cela suppose que ces professionnels estiment que la participation du mineur à la recherche n'aura pas d'effets délétères sur son suivi social. En résumé, le jeune devait être *suffisamment bien* pour être capable de participer, ce qui soulève plusieurs tensions éthiques.

La combinaison de ces exigences institutionnelles avec les attentes comportementales imposées par mon dispositif méthodologique a entrainé des conséquences importantes sur la sélection des profils rencontrés et conséquemment sur mon exercice de catégorisation. En effet, j'ai globalement pu rencontrer et échanger avec des jeunes qui allaient *bien* ou, en tout cas, moins mal que certains des profils pouvant cumuler plusieurs fragilités. Ces éléments ont aussi impacté leur expérience vis-à-vis du degré de protection et d'autonomisation vécu. Je peux supposer, avec un degré de confiance élevé, que les jeunes expérimentant un niveau *imposé* de protection et d'autonomisation sont sous-représentés dans mon échantillon.

Tableau récapitulatif des 20 situations

Le tableau figurant à la page suivante présente certaines données descriptives à propos de la composition de mon échantillon. L'âge moyen des mineurs est de 15,9 ans, pour 15 filles et 5 garçons alors qu'en foyer les statistiques indiquent une proportion de filles et de garçons de 50 % au 31 décembre 2023 (Office cantonal de l'enfance et de la jeunesse, 2024). Ces données indiquent une nette surreprésentation des filles dans ma démarche. Au moment des entretiens, la durée moyenne des placements était de 43,75 mois (plus de 3,5 ans), une donnée qui ne reflète pas certaines valeurs extrêmes, à savoir 7 mois pour le placement le plus court et 168 mois pour le plus long (14 ans). Ces 20 situations regroupent 1 placement pénal et 19 procédures civiles parmi lesquelles il y a 11 placements sur demande du TPAE et 8 qui se sont faits avec l'accord des parents.

Nom	Âge	Placement : type et durée	Lieu de vie	Parents à l'Hospice général, AI[85], OPAD[86]
Asmaa	16 ans	Avec l'accord des parents/48 mois	Appartement de progression	Oui
Bianca	16 ans	Ordonné par le TPAE/21 mois	Foyer, chambre classique	Oui
Clément	14 ans	Ordonné par le TPAE/36 mois	Foyer, chambre classique	Non
Chloé	15 ans	Ordonné par le TPAE/49 mois	Foyer, chambre classique	Oui
Florian	15 ans	Ordonné par le TMin/10 mois	Foyer, chambre classique	Oui
Grégoire	16 ans	Ordonné par le TPAE/17 mois	Foyer, studio	Non
Iris	14 ans	Ordonné par le TPAE/27 mois	Foyer, chambre classique	Non
Isabelle	18 ans	Ordonné par le TPAE/120 mois	Foyer, studio, au bénéfice d'un CJM	Oui
Jehan	17 ans	Avec l'accord des parents/36 mois	Studio de progression	Oui
Leanne	15 ans	Avec l'accord des parents/32 mois	Foyer, chambre classique	Oui
Lise	16 ans	Ordonné par le TPAE/168 mois	Foyer, studio	Oui

[85] Assurance invalidité : assurance sociale qui vise à garantir les moyens d'existence aux personnes assurées devenues invalides, que ce soit par des mesures de réadaptation ou des rentes. (Centre d'information AVS/AI, s.d)
[86] Office de protection de l'adulte : en charge d'exécuter les mesures de protection de l'adulte (mandats de curatelle) (République et canton de Genève, s.d)

Manon	14 ans	Ordonné par le TPAE/72 mois	Foyer individualisé, placement hors canton	Oui
Margot	17 ans	Ordonné par le TPAE/7 mois	Appartement de progression	Oui
Mélanie	15 ans	Avec l'accord des parents/24 mois	Foyer, chambre classique	Oui
Mila	16 ans	Avec l'accord des parents/48 mois	Foyer, chambre classique	Oui
Nouria	18 ans	Ordonné par le TPAE/48 mois	Foyer, studio, au bénéfice d'u CJM	Oui
Sonia	17 ans	Avec l'accord des parents/20 mois	Foyer, chambre classique	Oui
Virginie	17 ans	Avec l'accord des parents/11 mois	Foyer, studio	Non
William	15 ans	Ordonné par le TPAE/72 mois	Foyer, chambre classique	Oui
Yanis	17 ans	Avec l'accord des parents/9 mois	Foyer, chambre classique	Oui

4.3 Opérationnalisation des capabilités et travail de catégorisation

Les détracteurs de l'approche par les capabilités (Dean, 2009 ; Bénicourt, 2004) comme certains de ses penseurs les plus rigoureux (Chiappero-Martinetti et Roche, 2009 ; Robeyns, 2000, 2005 ; Fukuda-Parr, 2003, Ibrahim et Tiwari, 2014) partagent un constat unanime concernant les difficultés liées à son opérationnalisation :

> *Given the rich array of functionings that Sen takes to be relevant, given the extent of disagreement among reasonable people about the nature of the good life, and given the unresolved problem of how to values sets, it is natural to ask how far Sen's framework is operational.*[87] (Sugden, 1993)
>
> *The measurement of capabilities is the most pressing challenge ahead for the operationalization of the capability approach.*[88] *(Comim, 2008, p.157)*

Ce type de critique largement répandue soulève un point important : comment explorer toute l'hétérogénéité des appréciations et des dimensions mobilisées par les individus pour capturer ce qui constitue, pour eux, une vie de valeur ? Sans totalement remettre en cause l'approche comme le fait Sugden ci-dessus, ce type de commentaire est également partagé par Marta Nussbaum. Sa pensée a largement contribué à la conception de l'approche tout en reprochant à Sen de défendre une « *perspective de la liberté qui est trop vague*[89] » (2003). Cette réflexion s'inscrit dans son long débat autour de la nécessité de développer, ou non, la liste des dix capabilités les plus fondamentales. Travailler avec cette approche fait émerger de nombreux dilemmes couplés à un besoin de créativité

---

[87] « *Étant donné la richesse de l'éventail des fonctionnements que Sen tient pour pertinents, étant donné l'ampleur des désaccords entre personnes raisonnables quant à la nature de la vie bonne, et étant donné le problème non résolu de la manière d'évaluer les ensembles, il est naturel de se demander dans quelle mesure le cadre d'analyse de Sen est opérationnel.* » (traduction par claude.ai)

[88] « *La mesure des capabilités constitue le défi le plus pressant qui reste à relever pour l'opérationnalisation de l'approche par les capabilités.* » (traduction par claude.ai)

[89] Traduction personnelle

que souligne la formule de Sabrina Alkire (2015) : *« […] there is no single way to measure or to weight capabilities.*[90] *»*

La notion de capabilité contient une dimension temporelle centrale, mais particulièrement difficile à capturer (Burchardt et Hick, 2017) qui est au cœur de la distinction entre les concepts de *well-being* et *well-becoming* ou encore entre les notions de capabilités et de fonctionnements. Un de mes principaux enjeux a été de parvenir à traduire le concept de capabilités et les notions connexes en une grille d'entretien qui ait du sens et soit compréhensible par mes différents interlocuteurs (Hollywood et al., 2012).

Ma traduction de l'approche

Ma démarche ne cherche pas à comprendre en quoi un placement en foyer contribue à développer *les* capabilités des jeunes de manière longitudinale. Compte tenu des spécificités de ce public et des difficultés d'accès aux terrains, j'ai fait le choix de faire un seul entretien avec chaque jeune, ce qui a, *de facto,* empêché un possible suivi dans le temps. Mon objectif était de parvenir à observer la manière dont les mineurs placés vivent leur placement, comment ils se sentent protégés et autonomisés par le dispositif, et questionner dans quelle mesure ces environnements peuvent être plus ou moins capabilisants. Mon ancrage théorique m'a conduit à croiser les axes de protection et d'autonomisation afin d'aboutir à une représentation de quatre configurations théoriques.

Un de mes principaux objectifs sur le plan méthodologique a été de parvenir à capter et mesurer la manière dont les différents acteurs expérimentent ces degrés de protection et d'autonomisation. Pour ce faire, je me suis inspiré de Kaufmann (2016) pour conduire des entretiens dits « *compréhensifs »* et mener des échanges à la fois structurés et susceptibles de : *« […] déclencher une dynamique de*

[90] « *Il n'y a pas de manière unique pour mesurer ou peser les capabilités.* » (traduction par claude.ai)

conversation plus riche que la simple réponse aux questions. » (pp. 43-44). J'ai construit une grille d'entretien (voir annexe n° 1) organisée autour des cinq thématiques suivantes qui s'inspirent d'une démarche « *biographique* » (Demazière et Dubar, 1997 ; Revillard, 2007) :

- Mesure de protection et parcours de vie : historique des mesures de protection, raisons du placement, attentes et compréhension du jeune vis-à-vis de la mesure.
- Participation : comment le jeune se sent-il écouté, informé et en capacité d'influencer les décisions le concernant ?
- Relations : comment le jeune perçoit-ils ses relations (importance, qualité, fréquence) avec son éducateur de référence, son IPE et ses parents ?
- Préparation de l'avenir : préparation et accompagnement à la transition à la majorité ; accompagnement dans la scolarité/projet de formation.
- Responsabilisation et autonomisation : ressenti de la mesure vis-à-vis du niveau vécu d'autonomisation et de responsabilisation.

Ces thèmes préalablement définis m'ont servi de balises pour guider les échanges avec l'ensemble des interlocuteurs. Je me suis notamment appuyé sur la figure de jeunes, *acteurs et capables,* en m'inspirant des travaux de Mario Biggeri et ses équipes (Biggeri et al., 2006 ; Biggeri, 2007) qui défendent :

> *[…] a view that considers children not simply as recipients of freedoms, but also as participants in the process of delineating a set of core capabilities*.[91] (2006, p.59)

Dans ce contexte, je me suis efforcé à ce que les jeunes se sentent suffisamment en confiance pour réorienter notre discussion vers des thématiques qui sont importantes pour eux. J'ai longtemps envisagé d'aborder ces entretiens de manière beaucoup plus libre en donnant l'opportunité aux jeunes rencontrés de faire

[91] « *[…] une conception qui considère les enfants non pas simplement comme des destinataires de libertés, mais aussi comme des participants au processus de délimitation d'un ensemble de capabilités fondamentales.* » (traduction par claude.ai)

émerger les dimensions importantes à leurs yeux et de partir ensuite de ces thématiques pour approfondir nos discussions. Après de longues réflexions, j'ai craint qu'une telle organisation ne déstabilise mes interlocuteurs et que ces derniers ne se sentent perdus face à une telle démarche.

Une fois les entretiens réalisés, j'ai procédé à une longue phase analytique afin d'être en mesure de situer les différentes objectivités positionnelles sur la matrice et de confronter les positionnements obtenus avec les configurations théoriques identifiées. Pour, j'ai procédé en deux temps : pour chaque situation (dyade jeune – professionnels) j'ai mené une analyse thématique réflexive (Braun et Clarke, 2006 ; 2023) pour faire émerger les dimensions les plus importantes et identifier les principaux champs de tension. Dans un second temps, j'ai réalisé une analyse croisée de chaque situation (Stake, 2006) pour saisir les similitudes et divergences.

Pour situer les acteurs

Pour rappel, l'aboutissement de mon cadre théorique est la représentation de quatre configurations théoriques en matière de protection et d'autonomisation vécues. Sur cette base, j'ai formulé quatre hypothèses qui concernent la dimension plus ou moins *capabilisante* de chacun de ces environnements. L'objectif est de confronter ce dispositif théorique aux vécus des jeunes, puis des professionnels (chapitres 6 et 7) afin d'éprouver son pouvoir explicatif. Ce sous-chapitre va détailler l'exercice d'opérationnalisation permettant de situer l'ensemble des objectivités positionnelles.

Sur un plan théorique, les quatre configurations se dessinent à partir d'une protection et d'une autonomisation dont l'intensité se mesure selon une gradation *faible-forte*. À la suite de l'analyse des entretiens [92], j'ai réalisé qu'une classification des situations dans des configurations, définies en fonction de cette intensité théorique et absolue, n'est pas opérante. En effet, ces constructions se

[92] Je reviendrai plus longuement sur ces choix au début du chapitre 6. Je précise ces éléments ici, car ils impactent la terminologie employée dans l'opérationnalisation.

font sans tenir compte de la position des différentes personnes concernées. Cette nomenclature ne permet pas de retranscrire la manière dont les jeunes expriment leur ressenti, car ces termes ne reflètent pas la richesse de leurs expériences qui sont dépendantes de leur objectivité. Ces éléments m'ont conduit à qualifier l'intensité de la protection et de l'autonomisation vécue par les jeunes selon un degré *imposé-souhaité*. L'enjeu est identique pour les professionnels, ce qui m'a conduit à parler d'un degré *inadapté-adapté* de protection et d'autonomisation. Cette nouvelle formulation permet d'aboutir à des constructions qui reposent sur une vision plus *positionnelle* et relationnelle car elles sont évaluées à partir du point de vue de chaque acteur concerné.

Protection et autonomisation vécue – chapitre 6

Pour parvenir à situer le point de vue des jeunes sur la matrice configurationnelle, j'ai cherché à qualifier la manière dont ils vivent le degré de protection et d'autonomisation (imposé ou souhaité). À cette fin, j'ai développé deux indicateurs qualitatifs qui sont chacun construits sur plusieurs critères tirés de mes entretiens et influencés par les recherches portant sur le vécu des jeunes en foyer (Hall et al., 2025 ; Starr et al., 2024 ; Cameron-Mathiassen et al., 2022). Pour l'opérationnalisation de la **protection vécue**, j'ai construit un indicateur intitulé *Intégration dans des supports protecteurs*. Plus cette intégration est vécue et décrite comme qualitative, plus le jeune exprime un degré de protection qu'il perçoit comme *souhaité*. Et à l'inverse, plus cette intégration est vécue et décrite comme étant de mauvaise qualité, plus le jeune exprime un degré de protection qu'il vit comme *imposé*.

Pour les professionnels, la logique est similaire. Plus ces derniers évoquent une intégration de bonne qualité, plus ils identifient une protection qu'ils décrivent comme adaptée aux besoins du jeune. À l'inverse, plus ils relatent une intégration de mauvaise qualité, plus ils identifient une protection qu'ils vivent comme inadaptée aux besoins du jeune.

Afin de qualifier la qualité perçue du degré d'intégration dans des supports protecteurs, je me suis basé sur les critères détaillés ci-dessous qui sont tirés de mes entretiens :

- Rapport au placement : capture la perception de la pertinence du placement pour le jeune. Ce critère prend en compte la manière dont la mesure de protection représente une mise à l'abri justifiée et nécessaire pour le jeune, ou alors est vécue comme une injustice qui entraine une forme d'enfermement.

- Relations éducatives : ce critère prend en compte la qualité des relations éducatives (IPE et référent) d'après les ressentis du jeune. Existe-t-il une relation de confiance, comment se sent-il soutenu et pris en compte dans sa singularité et ses besoins ?

- Relations parentales : ce critère prend en compte la qualité des relations parentales d'après les ressentis du jeune. Existe-t-il une relation de confiance, les liens sont-ils apaisés ou conflictuels, un retour en famille est-il envisagé, le jeune se sent-il soutenu dans ces relations ?

- Situation scolaire ou de formation : le jeune parvient-il à suivre une scolarité ou un projet de formation ? Rencontre-t-il des difficultés ? Comment se sent-il soutenu dans ce projet ?

- Soin/santé : dans quelle mesure le placement répond-il aux besoins de soin du jeune d'un point de vue physique et psychique, tel que perçu par les professionnels, et lui offre-t-il le soutien jugé nécessaire ?

Pris ensemble, ces cinq critères permettent de qualifier la manière dont les jeunes et les professionnels décrivent une inscription dans des supports protecteurs qui est vécue comme plus ou moins qualitative.

Plus le jeune se sent isolé de ces différents supports, plus la mesure risque d'être vécue comme peu protectrice, car résultant d'une contrainte imposée. À l'inverse, lorsque le jeune considère que la décision de placement correspond à son besoin de mise à l'abri, qu'il peut compter sur des relations éducatives soutenantes et de confiance, des liens familiaux relativement apaisés et une inscription scolaire ou formative adéquate, alors le placement est davantage susceptible de lui offrir un degré de protection qu'il perçoit comme souhaité.

Pour l'opérationnalisation de **l'autonomisation vécue**, j'ai construit un indicateur intitulé *Degré de prise sur le processus d'autonomisation*. Il mesure la distance qui sépare les attentes des professionnels en matière d'autonomisation avec le rapport aux responsabilités des jeunes, tout en prenant en compte leur capacité de participation. Un jeune bénéficie d'un degré de prise sur son processus d'autonomisation qu'il qualifie de justifié quand l'écart entre ce qu'il perçoit des attentes des professionnels et sa perception de ses capacités de responsabilisation est bas, et qu'il dispose d'une réelle capacité de participation. Dans le cas contraire, cela pourrait indiquer des formes de préférences adaptatives plus pernicieuses. À l'inverse, plus cet écart est élevé, plus le jeune témoignera d'un degré de prise sur son processus d'autonomisation qualifié d'injustifié. Pour les professionnels, la logique est similaire. Plus ils témoignent d'un écart important entre leurs attentes et leur perception de la capacité de responsabilisation du jeune, plus ils décrivent un degré de prise sur le processus d'autonomisation qui est injustifié. À l'inverse, plus cet écart est faible et se cumule à une réelle capacité de participation du jeune, plus le degré de prise sur le processus d'autonomisation est vu comme justifié. Afin de qualifier l'adéquation du degré de prise sur le processus d'autonomisation, je me suis basé sur les critères détaillés ci-dessous qui sont directement tirés des entretiens.

- Attentes des professionnels en matière d'autonomisation[93] : ce critère inclut la manière dont le jeune se sent pris en compte par les professionnels (jeune *compétent* ou *vulnérable*) ainsi que son appréciation des attentes auxquelles il doit faire face.

- Rapport aux responsabilités : ce critère capture la manière dont le jeune se situe face aux responsabilités qu'il est amené à prendre et le sens qu'elles ont pour lui.

- Capacité de participation : ce critère mesure la manière dont le jeune a le sentiment de pouvoir participer à la vie du foyer de manière générale, mais aussi de pouvoir influencer les décisions prises, tout comme la définition des objectifs le concernant.

Protection et autonomisation vécue – chapitre 7

Dans le chapitre 7, je déplace mon questionnement en interrogeant les jeunes au sujet de leur vie après le foyer une fois la majorité atteinte. Dans ces situations, j'observe la manière dont ces derniers, mais aussi les professionnels, vivent le degré de protection et d'autonomisation face à cette transition plus ou moins lointaine. Pour situer les différentes objectivités positionnelles, j'ai adapté mes indicateurs afin qu'ils reflètent ces enjeux. La **protection vécue** par les jeunes et

[93] Pour les professionnels, je prends en compte un critère nommé *bases* qui permet de qualifier si le jeune dispose ou non des *bases* pour son autonomisation selon les professionnels qui l'encadrent. Ce terme fait référence à une expression fréquemment utilisée, *avoir les bases*, pour qualifier le fait que certains jeunes ont vécu des épisodes de maltraitance très intenses et/ou très tôt dans leur développement, les empêchant de développer des compétences primordiales pour leur autonomisation (confiance en soi et envers l'autre, stabilité émotionnelle).

les professionnels est opérationnalisée au moyen de l'indicateur qualitatif du *degré d'isolement face à la majorité*. Plus un jeune ou un professionnel témoigne d'un mauvais degré d'isolement, plus cela indique une protection perçue comme *imposée* ou *inadaptée*, et à l'inverse, plus ces acteurs témoignent d'un juste degré d'isolement, plus cela indique une protection perçue comme *souhaitée* ou *adaptée*. Cet indicateur est construit sur les deux critères suivants qui permettent de qualifier son adéquation.

- Accompagnement à la majorité — ce critère capture la manière dont le jeune se sent soutenu et accompagné pour faire face à sa transition à la majorité et à sa vie après le foyer. Plus l'accompagnement est évalué positivement, plus le degré d'isolement face à la majorité est perçu comme juste.

- Craintes de solitude — ce critère capture la manière dont le jeune se projette vers sa majorité et plus particulièrement les craintes qu'il peut avoir concernant son isolement. Plus les craintes sont perçues comme fortes, plus le degré d'isolement est perçu négativement.

L'opérationnalisation de **l'autonomisation vécue** par les jeunes et les professionnels se fait au moyen de l'indicateur *degré de prise sur la transition à la majorité*. Il capture la distance entre les exigences institutionnelles qui structurent la transition à la majorité et qui sont véhiculées par les professionnels, et la manière dont les jeunes sont insérés dans un projet qui correspond à leurs attentes, mais aussi de l'ampleur des responsabilités auxquelles ils sont confrontés. Plus cet écart est faible, plus le jeune aura un degré de prise sur sa transition à la majorité qu'il qualifiera de justifié. À l'inverse, plus cet écart est élevé, plus le jeune aura un degré de prise sur sa transition à la majorité qu'il qualifiera d'injustifié. La logique est la même pour les professionnels.

Cet indicateur est construit sur les deux critères suivants qui permettent de qualifier son adéquation.

- Insertion dans un projet — ce critère mesure la manière dont le jeune est inscrit dans un projet scolaire et professionnel qui présente du sens pour lui et vers lequel il se projette dans le cadre de sa majorité.

- Craintes de responsabilisation — ce critère capture les craintes des jeunes vis-à-vis de leur transition à la majorité ; il tient aussi compte de l'appréciation qu'ils font du degré de responsabilisation auquel ils sont confrontés.

Protection et autonomisation : indépendance ou interdépendance ?

La construction du cadre théorique mobilise deux axes (protection et autonomisation) qui sont supposément indépendants l'un de l'autre. La confrontation de la théorie avec l'empirie met en évidence une réalité plus contrastée avec une interdépendance manifeste entre les deux axes (effet de balancier), ce qui a eu des impacts inévitables sur mes codages. Je reviendrai plus longuement sur ces implications dans les chapitres 6 et 7, mais je signale rapidement deux exemples qui soulignent bien la complexité de ces enjeux avec deux dimensions qui s'influencent mutuellement.

Pour les jeunes qui disent vivre un degré *imposé* de protection et d'autonomisation, j'observe que cela est en partie le résultat d'une interaction entre ces deux dimensions. En effet, certains jeunes expriment un sentiment de *surprotection* (Leanne, Bianca, Iris, Isabelle, Chloé) qui émane principalement d'une autonomisation vécue comme insuffisante. Pour les autres (Grégoire, Sonia, Margot, Asmaa, Lise, Mélanie), je constate le fonctionnement inverse avec des jeunes qui expriment un sentiment de *sous protection* qui est en partie causé par une autonomisation vécue comme excessive.

Pour les jeunes qui vivent un degré *adapté* de protection et d'autonomisation, j'observe également une interdépendance entre ces deux dimensions. À titre

d'exemple, elle apparait dans le cas de Jehan qui expérimente un degré de protection qui est souhaité, car plutôt bas et que les professionnels décrivent comme adapté, car il est le fruit de négociation rendue possible par une autonomisation forte.

Deux exemples de codage

Virginie

Virginie vit une protection qu'elle considère comme adaptée grâce à une inscription dans les différents supports protecteurs qui est d'excellente qualité. Cette évaluation est justifiée par un rapport au placement positif où la jeune se représente la pertinence de cette mesure de protection pour son parcours (bloc 2). Elle parle de relations très conflictuelles avec son père qui ont mené à des situations de maltraitances psychologiques et de négligence. Sa mère a rencontré des problèmes d'ordre psychique qui l'ont empêchée de s'occuper de sa fille, justifiant ainsi un placement en foyer auquel Virginie adhère pleinement. En me basant sur ses réponses aux questions du bloc 4, j'ai pu juger qu'elle entretient de bonnes relations éducatives, tout en ayant exprimé à plusieurs reprises le fait de « ne pas vouloir déranger ». La même logique s'applique à son IPE en qui elle dit avoir totalement confiance, même si elle ajoute ne pas très bien le connaître. La même logique s'applique à ses relations maternelles que l'adolescente décrit comme étant d'excellente qualité. Virginie a un très bon lien avec sa maman qui ne vit plus en Suisse, mais avec laquelle elle a des contacts très fréquents. La jeune évoque une mère qui a pleinement accepté le placement, qui est très reconnaissante vis-à-vis des équipes et qui soutient sa fille dans l'ensemble de ses choix et décisions. Les réponses aux questions du bloc 5 m'ont permis d'évaluer la qualité de sa scolarité et du soutien reçu par Virginie. Elle a pu trouver un apprentissage dans une pharmacie, dans lequel elle s'épanouit et se projette vers la poursuite d'études dans le domaine médical. Elle se sent entièrement soutenue et équipée pour mener à bien un projet professionnel qui la sécurise.

J'ai codé l'autonomisation vécue comme *souhaitée* en me basant sur un degré d'appropriation du processus d'autonomisation identifié comme justifié, car j'observe un faible écart entre sa perception des attentes des professionnels et ses propres capacités de responsabilisation. Grâce à ses réponses aux questions de blocs 5 et 6, j'identifie que Virginie est totalement investie dans son projet et le processus d'autonomisation fait du sens pour elle. Dans la continuité du critère précédent, Virginie a conscience que les attentes des professionnels la concernant sont importantes mais utiles, tout en se sentant adéquatement soutenue. Virginie témoigne d'une capacité de participation que j'ai qualifiée d'excellente en me basant sur ses réponses aux questions des blocs 3 et 6. C'est une jeune qui peut s'exprimer et me dit se sentir entendue par les équipes autour d'elle et qui respectent ses choix.

Chloé

Cet exemple illustre la manière dont j'ai codé une situation à l'opposé de celle de Virginie. Chloé vit une protection que j'ai qualifiée *d'imposée*, en me basant sur des critères permettant d'observer une intégration dans des supports protecteurs qui est de très mauvaise qualité. En effet, la jeune vit son placement comme un enfermement et un éloignement forcé de sa maman. Elle entretient des relations éducatives compliquées (bloc 4) où la jeune dit se sentir comme un *pion* dont les efforts ne sont pas pris en compte par les équipes. À ce sujet, le contraste est fort avec les relations maternelles où Chloé a pu dire combien elle appréciait son lien avec sa maman et souhaitait plus que tout avoir l'opportunité de réintégrer le domicile familial et vivre avec sa mère. Les réponses aux questions du bloc 5 m'ont permis d'observer que Chloé exprime un lourd sentiment de solitude face à sa scolarité qu'elle décrit comme « *très compliquée* » et pour laquelle elle se sent isolée et pas soutenue par les équipes malgré les efforts qu'elle peut faire.

En ce qui concerne son autonomisation vécue, je l'ai codée comme *imposée* en me basant sur un degré d'appropriation du processus d'autonomisation identifié

comme injustifié, car j'observe un écart important entre sa perception des attentes des professionnels et ses propres capacités de responsabilisation.

En ce qui concerne les attentes des professionnels, Chloé manifeste une forme d'ambivalence où elle peut exprimer le sentiment que son autonomie n'est pas prise en compte par les professionnels et que ses efforts ne sont pas reconnus à la hauteur de son investissement. En même temps, elle peut également exprimer le fait d'être confrontée à des attentes trop élevées (notamment concernant sa scolarité) et ayant le sentiment d'être profondément incomprise par les professionnels. En ce qui concerne son rapport aux responsabilités, je mets en évidence que les objectifs fixés ne lui correspondent pas et sont en décalage avec ses besoins. La jeune est persuadée qu'elle pourra bientôt rentrer vivre avec sa maman, raison qui semble l'empêcher de prendre la mesure de ses prochaines responsabilités et d'une nécessité d'acquérir une certaine autonomie. Dans ce contexte, j'ai évalué sa capacité de participation comme mauvaise, car Chloé a exprimé à de nombreuses reprises son sentiment de n'être pas écoutée et prise au sérieux par l'ensemble des professionnels qui l'encadrent.

Chapitre 5 – Le *principe de réalité* des professionnels : construction et effets

Ce premier chapitre empirique s'intéresse à la relation entre les jeunes placés en foyer et les professionnels qui les accompagnent, afin d'observer les logiques et tensions à l'œuvre en matière d'évaluation des situations. Ces éléments serviront de socle pour structurer l'analyse des environnements capabilisants et organiser le travail de catégorisation à l'œuvre dans les chapitres 6 et 7. L'objectif est de mettre en évidence comment les pratiques des IPE et des équipes éducatives sont influencées par ce que je vais qualifier de *principe de réalité* et les effets qu'il produit sur le suivi des mineurs placés. Cette expression fait référence à la manière dont ces professionnels sont pris dans un environnement fait de contraintes légales, institutionnelles et organisationnelles, les amenant à construire et véhiculer une conception d'un *réel* qui aura un impact sur leur accompagnement des jeunes. Le premier temps détaillera les éléments contextuels qui, du point de vue des équipes, façonnent cette construction du réel. Par la suite, je montrerai, dans un second temps, comment ce *principe de réalité* constitue un référentiel qui véhicule des attentes normatives vis-à-vis des jeunes placés, pouvant contribuer à une forme de tri en fonction de leur profil.

5.1. La construction du *principe de réalité*

A. Influence du cadre légal

L'influence du cadre légal traverse et façonne l'ensemble du dispositif de protection des mineurs pour venir modeler l'objectif d'autonomisation des jeunes. Cette politique genevoise est traversée par un enjeu fondamental tant il marque une rupture profonde dans son fonctionnement. Il s'agit des conséquences engendrées par l'évolution du cadre légal au moment de la transition à la majorité des jeunes ; une étape qui acte le passage entre un système de protection pour les mineurs et celui dédié à la prise en charge des jeunes adultes. Comme son nom l'indique, le périmètre d'intervention de la politique de protection des mineurs

concerne des individus âgés de moins de 18 ans (art 4 let. A, LEJ). À sa majorité le suivi du jeune au SPMi prend automatiquement fin[94], son dossier est clos et toutes les curatelles, droits de visite et autres décisions de justice tombent, ce qui signifie l'arrêt immédiat de la quasi-totalité des mesures de protection.

> *Maintenant il y a le changement de logique et la minorité et la majorité qui est très difficile à comprendre pour beaucoup de nos jeunes. Jusqu'à maintenant quand il y a un souci c'est nous qui leur courons après. Là, s'il y a un souci, Point jeunes[95] va appeler une fois, deux fois, trois fois, après basta, ils font ce qu'ils veulent. C'est la grosse, grosse différence entre la majorité et la minorité.* (IPE)

Cette transition implique une transformation radicale des logiques de fonctionnement à l'œuvre (Goyette, 2015 ; Frechon et Marquet, 2018), avec l'émergence de la figure du « *care leaver* » (Keller et al., 2025). Le système qui prend en charge les personnes majeures ne cherche plus à anticiper leurs besoins, et les mailles du filet de protection se distendent. Il est en effet attendu des jeunes adultes qu'ils soient davantage proactifs et en capacité d'aller chercher les aides existantes. On passe d'un fonctionnement où les professionnels mettent en œuvre un « *aller-vers* » (Baillergeau, 2016), à un dispositif qui fait venir les jeunes dans une « *logique de guichet* » (Dubois, 2010). Cette évolution s'appuie sur leur responsabilité individuelle et leur capacité à savoir demander de l'aide, tout en les valorisant. La transition à la majorité est susceptible d'engendrer de violentes ruptures dans l'accompagnement des jeunes, raison pour laquelle cette étape façonne la manière qu'ont les professionnels d'appréhender cette réalité :

> *Le passage à la majorité j'y suis vraiment vigilant, j'ai vu tellement de jeunes se casser la gueule à ce moment-là parce qu'ils sont portés par le foyer, il y a un côté un peu un côté cocooning comme ça et quand il arrive à 18 ans, pschitt, il n'y a plus rien, ils sont un peu livrés à*

---

[94] Sauf dans le cas de la signature d'un Contrat Jeune Majeur qui permet, selon des conditions de plus en plus strictes, de poursuivre l'accompagnement d'un jeune après sa majorité.

[95] *Point jeunes* est le service de l'Hospice général dédié à des missions de prévention, d'information, de conseil, d'accompagnement et d'orientation des jeunes de 18 à 25 ans.

> *eux-mêmes ! On a beau essayer de travailler certaines choses, s'ils ne font pas la démarche de travailler certaines choses, de solliciter les professionnels, d'aller chercher l'information, après 18 ans on ne va pas plus les chercher que ça. Ça c'est la réalité, c'est des jeunes qui peuvent très vite, hop, alors qu'il y a tout un système qui s'est mis en place durant la minorité, hop échapper et se casser la gueule arrivés à la majorité et se retrouver dans les dettes, l'exclusion.* (IPE)

Cet IPE a intégré la violence de cette rupture dans son quotidien, ce qui influence sa manière de concevoir l'accompagnement des jeunes. Ses années d'expériences l'ont amené à être *vraiment vigilant* car il a vu combien cette transition peut blesser les jeunes sortant de foyer. Sa réalité est ainsi façonnée par ce risque accru de rupture et d'exclusion. C'est l'anticipation de ces risques qui donne à la notion d'autonomie son caractère aussi central et qui s'impose comme une ressource essentielle pour que les jeunes soient équipés le mieux possible afin de passer cette étape. Dans ce contexte, les foyers sont des lieux privilégiés d'acquisition de l'autonomie dont une des missions principales est de préparer les mineurs placés, dès leur plus jeune âge, à se débrouiller et vivre seuls une fois le placement terminé. L'autonomisation des mineurs constitue un objectif essentiel des placements (Starr et al., 2024 ; Doucet et al., 2022) et un des principaux critères mobilisés pour évaluer leur réussite : « *C'est un placement réussi parce que cette jeune on l'a équipée pour pouvoir vivre concrètement. »* (IPE)

Pour les équipes, cette capacité à pouvoir *vivre concrètement* doit s'acquérir le plus rapidement possible, la fin de la mesure de placement coïncide avec une période de grande instabilité, notamment en matière de logement. De manière un schématique, il y a deux grandes options ouvertes que synthétise cet éducateur :

> *On sait que, dans le cas de ce jeune, le retour au domicile est envisageable ; donc la pression elle est moindre. Mais un gamin, tu sais qu'à 18 ans finalement… Tu sais qu'à ce moment-là la pression, là elle est costaud ! Parce que tu es en train de lui dire, demain tu as 18 ans, il n'y a personne qui va vouloir s'occuper de toi. Ton IPE va disparaitre, à 18 ans il ne va pas t'appeler, tu auras un petit peu Point jeunes. Mais tu n'auras pas tout ce qu'on a mis en place, tu ne l'auras plus à 18 ans. On*

> *te demande de te bouger, de gérer tes factures, ton administratif, gérer une scolarité.* (Éducateur)

Dans un cas de figure, le jeune majeur pourra retourner vivre chez ses parents et compter (en partie) sur ce soutien pour sa vie de jeune adulte, ce qui contribue à rassurer les équipes et à assouplir leurs attentes. Il faut relativiser l'optimisme qui accompagne cette option, car dans plusieurs situations rencontrées, le retour à domicile constitue davantage une option par défaut. Plusieurs professionnels rencontrés témoignent d'une forme d'hypocrisie avec des jeunes qui, dès 18 ans, réintègrent l'environnement familial duquel ils ont dû être protégés pendant leur minorité. Le deuxième cas de figure concerne les situations où un tel retour en famille n'est pas envisageable, ce qui va alors considérablement renforcer les attentes des équipes en matière d'autonomisation, car, arrivé à 18 ans, le jeune devra être en mesure de se prendre en charge seul.

B. L'environnement de travail des IPE

L'environnement de travail dans lequel évoluent les IPE pèse sur la construction de leur *réel* qui influence leur accompagnement des mineurs. Je vais mettre en évidence plusieurs éléments tirés de mes entretiens qui permettent d'éclairer différents points de tension mis en avant dans le discours de ces acteurs. Ce panorama n'a pas la prétention d'être exhaustif, il reflète les éléments auxquels j'ai été confronté sur le terrain.

Vers une fonction de *case-manager* ?

Les professionnels qui travaillent au SPMi évoluent au sein d'un service de l'État historiquement très sensible, car parmi les plus exposés sur le plan médiatique (*Tribune de Genève*, 2024 ; Le Courrier, 2019), politique (Grand Conseil, 2020 ; Cour des comptes, 2016) et syndical (SSP/VPOD et Sit, 2010) où de nombreux dysfonctionnements, partages de responsabilités qualifiés d'inadéquats et

conditions de travail jugées problématiques (Barlet-Ghaleb et al., 2009), sont fréquemment pointés du doigt. Cela a notamment conduit le DIP à mener un ambitieux projet d'harmonisation de la politique de protection de l'enfance et de la jeunesse (HARPEJ) entre 2022 et 2024 où un des axes stratégiques a précisément ciblé « *la révision des missions et le fonctionnement du service de protection des mineurs* » (DIP, 2023). La définition des missions attribuées aux IPE est au cœur de tensions et transformations importantes, avec des professionnels qui sont passés d'assistants sociaux à intervenants en protection de l'enfance (Grand Conseil, 2015). Si cette évolution a été pensée pour permettre une meilleure valorisation et reconnaissance de leurs rôles et responsabilités[96], elle a également conduit à leur éloignement du terrain et à la gestion de tâches administratives plus conséquentes. D'assistants sociaux, les IPE se sont rapprochés d'une fonction de *« case-manager »* (Munro, 2011) avec des implications sur leurs rôles et missions.

En interrogeant différents professionnels, j'ai pu constater une certaine tension autour du rôle et du périmètre d'intervention du SPMi et de ses IPE qui se cristallise autour des interrogations suivantes : où leurs missions commencent-elles et prennent-elles fin ? Quelles sont les responsabilités d'un service en charge de la protection de l'enfance, une des missions les plus sensibles qu'un État ait à exercer ? Les représentations de la population, des politiques et des médias font fréquemment état d'actions disproportionnées. Les critiques rapportent des interventions qui sont soit trop fortes et rapides, renforçant l'image d'un service *voleur d'enfants* ou alors trop faibles et lentes, renforçant cette fois l'image d'un État laxiste. De nombreux IPE rencontrés ont témoigné de cette confusion des rôles vis-à-vis de leur service qui a tendance à être perçu comme *le coupable désigné* pour reprendre la formule d'un IPE.

[96] Avec notamment une rémunération en classe 16, selon la grille salariale de l'État de Genève.

> *Les autres acteurs du réseau pensent qu'on doit tout faire, qu'on peut prendre toutes les décisions tout seul et que c'est nous qui décidons pour tout. Je pense qu'il y a une erreur sur comment le réseau perçoit le SPMi, le qui fait quoi et dans quelle situation.* (IPE)

Ces éléments viennent alimenter le sentiment d'impuissance et de surcharge de responsabilités de nombreux IPE qui évoquent comment les autres acteurs du réseau ont tendance à penser que la prérogative du SPMi est de tout décider et gérer. C'est dans ce contexte, marqué par l'évolution du rôle des IPE, que les professionnels décrivent une fonction hautement complexe mettant en jeu de multiples casquettes (Boukamel et al., 2020), ce qui suppose la maitrise de compétences et de ressources pointues :

> *C'est un boulot ici, j'ai toujours entendu dire ça, on m'a formé comme ça, j'ai toujours entendu ça des anciens, pour commencer à fonctionner correctement, il faut avoir deux ans de boîte. Pour avoir des bases. Moi à titre individuel j'ai commencé à me sentir à l'aise dans ma posture, c'est-à-dire entre curateur, coach pénal, ou assistant social, il m'a fallu cinq ans pour vraiment me sentir pleinement à l'aise. Pour jongler avec les nuances, les subtilités, les enjeux qui ne sont pas les mêmes.* (IPE)

On observe ainsi différentes tensions en lien avec la disponibilité des IPE qui se cristallisent autour de l'émergence de cette fonction de *case-manager* :

> *C'est un peu le rôle du SPMi (l'accompagnement des familles). Quand vous prenez le cahier des charges, c'est notre rôle, mais on n'est pas en mesure de le faire. Une audience, ça prend deux heures de mon temps pour une situation. Je suis avec vous, ça prend une heure pour la jeune, j'ai fait mon heure de la semaine. Comment vous voulez qu'on puisse accompagner les jeunes, les familles ? Donc on délègue et moi je trouve pas ça normal. Parce qu'à la fin ça va devenir des chiffres, les situations, je trouve ça dommage qu'on doive déléguer. Après oui c'est bien ils engagent à l'AEMO, ils engagent à Filinea*[97]*, mais juste pour mettre un sparadrap. Quand nous on pourrait déjà venir guérir la blessure plutôt que de mettre le sparadrap. C'est des questions politiques et d'argent, c'est dommage. Et c'est pour ça qu'il y en a qui partent, qui*

[97] Une structure qui propose des services d'accompagnement éducatif à domicile.

> *sont démotivés parce qu'en fin de compte on n'est plus sur une réalité de terrain, on est plus sur une réalité de rédactionnel et de signalement.* (IPE)

Sur ce sujet, les IPE font tous le constat d'un manque de temps chronique avec lequel ils doivent composer et qui les contraint à repenser leur manière de concevoir leur travail. La gestion d'environ 62 dossiers par IPE travaillant à plein temps, là où la COPMA en recommande un maximum de 50 (Conseil d'État de la République et canton de Genève [CE-GE], 2026), confrontés à une fonction complexe et avec des tâches administratives toujours plus chronophages, engendre d'importantes frustrations chez ces professionnels. Il y a une tension palpable autour de l'objectif de protection qu'ils doivent assurer et qui suppose du temps à dédier aux suivis des situations. Confronté à un manque de temps qui se systématise, de nombreux IPE disent être contraints de déléguer à d'autres acteurs des missions centrales pour l'accompagnement des familles et d'être, *de facto*, de plus en plus éloignés de la *réalité de terrain* pour reprendre les mots de l'IPE ci-dessus. Cette expression est intéressante car elle est utilisée pour signaler la transformation de son activité. Sa nouvelle « réalité » est davantage composée de tâches administratives et s'éloigne du cœur de métier avec des activités perçues comme porteuses de sens qui doivent maintenant être déléguées à d'autres.

Il y a une tension constante autour de l'allocation et la perception du temps (Berrick et al., 2016) qui s'impose comme une des ressources les plus sensibles, qui contraint ces professionnels à concevoir leur rôle comme un *métier de coordinateur* pour reprendre l'expression d'une collaboratrice du SPMi. Dans l'immense majorité, ils regrettent cette évolution, mais pour certains cette fonction est plus confortable :

> *Moi j'aime bien garder une certaine distance avec les gens, si j'avais voulu être dans les histoires, j'aurais fait éducatrice (rire). Mais ça me va très bien d'avoir cette distance-là.* (IPE)

Dans ce cas de figure, l'éloignement avec le terrain est vécu comme une solution qui contribue à instaurer une plus grande distance entre les IPE et les familles

suivies, ce qui convient bien à cette professionnelle. Ce point de vue a tendance à être perçu par certains de ses collègues comme une forme de protection pour éviter de subir une situation sur laquelle on ne peut avoir de contrôle. C'est également un moyen de limiter de possibles prises de risque qui sont particulièrement coûteuses.

Difficultés à gérer l'aversion croissante au risque

La transformation du rôle des IPE est impactée par les effets d'une aversion croissante aux risques ; c'est une tendance de fond traversant la politique de protection des mineurs qui est d'abord documentée dans le milieu anglo-saxon (Ferguson, 2003 ; Featherstone et al., 2014, 2018). Ce mouvement contribue à façonner la *réalité* des IPE, mais aussi des équipes éducatives :

> *Quand on a 58 mineurs par IPE, chaque semaine on en a 6 de plus, donc il faut qu'on en vire. Donc il faudrait changer les curseurs sociétaux, en fait. Il faut qu'on accepte qu'une société ne signale pas à tout bout de champ si derrière on n'assure pas, en fait. La mesure de protection quand un gamin vient : « Vous pouvez me placer ? J'ai des coups, des marques de strangulations. » Ah bah non il n'y a pas de place, il y a dix personnes en attente, désolé.* (IPE)

Ce témoignage fait un lien entre le manque de ressources et plus particulièrement de temps que décrit cet IPE, et une politique du risque zéro à laquelle il fait directement référence. Il explique sa surcharge de travail qui serait en partie causée par des *curseurs sociétaux* trop élevés, émanant d'un décalage entre le niveau de risque que la société accepte de prendre et les moyens alloués au SPMi pour en endosser les conséquences. Plus ces curseurs sont hauts, plus la société devient intolérante aux risques, plus les services sont amenés à gérer un nombre croissant de signalements et de dossiers. Une telle logique requiert des moyens conséquents qui, dans la période actuelle, ont tendance à se raréfier (*Tribune de Genève*, 2026 ; Commission des finances du Grand Conseil de la République et canton de Genève, 2026). Un tel contexte contribue à crédibiliser la posture de

case-manager pour des IPE contraints d'être toujours plus éloignés de la réalité du terrain, de devoir déléguer davantage, tout en devant prioriser leurs urgences. Cette situation correspond bien à la manière dont les politiques de protection des mineurs se sont reconfigurées autour d'un « *paradigme du risque* » (Parton, 1998).

Ces évolutions impactent également le travail dans les foyers avec des équipes éducatives qui racontent comment ces enjeux limitent leur capacité d'expérimentation, de peur que les pistes envisagées ne soient perçues comme trop risquées.

> *20 ans que je suis éducatrice en foyer, ce qui a changé c'est ce côté zéro risque. Avant, on osait plus, tenter des choses, expérimenter des choses. Aujourd'hui on n'ose plus, il faut vraiment que la situation soit la plus lisse et parfaite avant d'oser.* (Éducatrice)

Les enjeux de partage des responsabilités font face à un contexte où *on n'ose plus* expérimenter de nouveaux projets. Le risque n'est pas partagé de manière collégiale, mais doit être davantage supporté de manière individuelle, ce qui décourage les initiatives des équipes de terrain qui craignent de devoir supporter, seules, les conséquences de potentiels échecs. Ce processus d'individualisation de la prise de risque n'accorde que peu de place à un travail relationnel qui suppose de pouvoir prendre et partager des risques ; ils sont autant de conditions pour s'approcher d'une « *positive error culture* » (Munro, 2019).

Gestion des urgences

La place grandissante prise par cette fonction de *case-manager* peut contraindre les IPE à une hiérarchisation de leurs situations en fonction de leur degré d'urgence, ce qui s'inscrit dans ce que Marc Bessin qualifie plus largement de « *tensions temporelles de la protection.* » (2012). Cette évaluation des urgences peut déboucher sur un décalage entre la réalité des équipes éducatives et celle des IPE :

> *Après, il y a un degré d'urgence. Pour nous c'est urgent parce qu'on est tout le temps avec les jeunes. Eux (les IPE) avec tous les dossiers qu'ils ont c'est loin d'être urgent. Je pense que le degré d'urgence n'est pas au même endroit et qu'ils ont beaucoup trop de dossiers pour prendre le temps de connaitre le jeune, de discuter avec lui et son réseau.* (Éducatrice)

Cette professionnelle éclaire une tension observée à plusieurs reprises dans les entretiens et qui fait référence aux conditions de travail des IPE. Il y a une opposition entre ce que l'éducatrice décrit, elle, comme une *vraie* urgence et ce qu'elle considère comme une urgence plus administrative, car davantage déconnectée des réalités du terrain. De manière plus globale, la gestion du temps des IPE constitue une source de conflits et de frustrations pour beaucoup d'équipes éducatives :

> *Putain, ils sont tellement sous l'eau que ça en devient insupportable pour eux. Ce roulement incessant de machin qui devient machine. Tu appelles et tu tombes sur le pôle de remplaçant, tu appelles et il est en arrêt, non en vacances, il revient quand ? « J'ai pas les dates. » Mais là c'est quand même urgent ! « Ah désolé je reprends le truc, je sais pas du tout. » Gestion des dossiers à revoir, tu peux pas faire un bon accompagnement avec 60-80 dossiers. Ça marche pas !* (Éducateur)

Les propos de cet éducateur témoignent de sa colère face à ce qu'il décrit comme une surcharge de travail chronique pour des IPE constamment débordés, indisponibles et dont le fréquent *turnover* impacte négativement le suivi des jeunes. Les équipes éducatives font le constat d'une implication à géométrie variable de la part des IPE engagés dans les situations du foyer. Certains sont décrits comme *exceptionnels* car ils parviennent à maintenir une certaine proximité avec le terrain, ils connaissent les dossiers *par cœur* et se déplacent *encore* dans les foyers. *A contrario*, d'autres IPE ont l'image de *Casper* dans les foyers, la métaphore du fantôme illustrant leur méconnaissance et leur manque d'implication dans les situations du point de vue des équipes éducatives. Ces enjeux disent beaucoup du besoin de disponibilité et de proximité des IPE sur le terrain.

Pour clore cette partie, il est utile d'interroger la notion d'urgence telle qu'elle est perçue par les différents professionnels. Plus ces derniers ont une proximité importante avec les jeunes, plus les urgences ont tendance à être perçues comme *réelles*. En priorisant leur temps selon leur degré d'urgence, les IPE, comme les éducateurs, peuvent avoir tendance à invisibiliser les situations de jeunes qui ne mettent pas les mesures et le système en échec. Au niveau du SPMi, un jeune pour qui le placement se passe *bien* est une situation qui demande moins d'attention de la part de son IPE, qui pourra alors allouer plus de son temps aux cas les plus problématiques. Les foyers sont traversés par des situations similaires :

> *Mon seul souci c'est d'oublier les autres qui vont bien. Je me concentre sur celui qui ce soir va demander beaucoup d'énergie, le canaliser, la maitriser, voilà. Ne pas oublier les médicaments, ne pas oublier si, ça. Bah, les autres qui vont bien, ben souvent on oublie qu'ils sont là.* (Éducatrice)

Dans ces lieux, le temps et l'énergie des équipes ont aussi tendance à être alloués en fonction des mineurs qui demandent le plus d'attention. Dans ces situations, les mineurs, qui d'apparence vont bien ou en tout cas mieux que les autres, pourront plus facilement être confrontés à des professionnels moins disponibles et attentifs à leurs besoins. Finalement, il est intéressant de faire un parallèle entre cette gestion des urgences et la manière dont les professionnels conçoivent la finalité d'un placement en foyer :

> *Le foyer va aussi avoir le regard de : « L'enfant est placé, le placement est provisoire, comment on travaille à la suite pour l'enfant ? » Quand pour nous, IPE, le placement c'est le bout du bout, c'est on a tout essayé et vraiment c'est la dernière mesure à faire. Nous on est déjà plus dans la posture où « ouf, on souffle, l'enfant il est en sécurité ». Et le foyer il est déjà dans la suite : « Ce placement il est là pour quoi, il mène à quoi, on va où ? »* (IPE)

Dans ce discours la mesure vient signaler au réseau que le jeune est mis à l'abri, ce qui est la mission principale d'un service à qui on demande de protéger des mineurs vulnérables. Dans le contexte actuel de saturation du dispositif, l'obtention d'une place constitue également l'aboutissement d'une attente plus ou

moins longue et à ce titre, une victoire importante. En revanche, pour les équipes éducatives, la décision de placement a plutôt tendance à marquer le début du travail et de la relation avec les mineurs, ce qui suppose la définition d'objectifs et d'un projet. On se retrouve alors face à deux temporalités qui peuvent s'opposer, créant ainsi des frustrations et des incompréhensions pour les différents professionnels.

C. L'environnement de travail des équipes éducatives

L'environnement dans lequel évoluent les IPE contribue à modeler leur "principe de réalité" qui se développe autour de la montée en puissance du rôle de *case manager* en lien avec une surcharge de travail, un éloignement du terrain et une capacité à prendre des risques limités. Je vais poursuivre en proposant une analyse de l'environnement des équipes éducatives qui évoluent au sein des foyers.

> *C'est nos principaux collègues qui ont le nez dedans, que les* [jeunes] *voient tous les jours ! C'est extrêmement précieux, c'est eux qui nous donnent leurs observations, leurs analyses, leurs ressentis de tous les jours, comment ils voient évoluer la jeune.* (IPE)

Ce professionnel met en évidence ce qu'il décrit comme une complémentarité entre le travail des IPE et celui des foyers qui vivent avec les jeunes dans le quotidien du placement. Et c'est là une différence essentielle pour comprendre les éléments qui construisent cette *réalité* de terrain qui est de plus en plus opposée à une réalité managériale.

<u>Complexification des situations</u>

Cet ancrage sur le terrain, au plus près des jeunes, de leurs parcours, besoins et vulnérabilités, confronte les équipes éducatives aux conséquences d'une transformation cruciale qui est résumée par la formule de cet éducateur : « *La folie prend de plus en plus de place, les troubles psychiques sont de plus en plus présents.* »

C'est peut-être le constat qui a été le plus unanimement partagé par l'ensemble des professionnels et qui corrobore toute une série d'études documentant une surreprésentation des problèmes de santé mentale chez les enfants placés, par rapport à la population générale (Westlake et al., 2023; Kanestrøm et al., 2023). D'après les équipes, le profil d'une partie des jeunes placés en foyer a changé au fil des années et a tendance à s'être « *complexifié* » pour reprendre une expression fréquemment utilisée dans cette enquête. À ce titre, un récent article de la *Tribune de Genève* dresse le constat suivant :

> *Pour certains jeunes, la vie en foyer est carrément impossible. Ces situations baptisées « cas complexes » sont une trentaine à Genève. « Ces mineurs ne peuvent pas rester dans des foyers d'éducation spécialisée ordinaires, même avec des renforts, car ils nécessitent, notamment du fait de leur auto et hétéroagressivité, des prises en charge par des équipes pluridisciplinaires », peut-on lire dans la demande de crédit supplémentaire déposé par le DIP.* (*Tribune de Genève*, 2026b)

Les IPE, comme les éducateurs, évoquent une plus grande fragilité psychologique et comportementale chez les mineurs placés en foyer. La grande majorité des personnes interrogées utilisent l'expression de *jeunes avec des troubles psy* pour évoquer les situations qu'ils côtoient. Cette formule très générale tend à mélanger des réalités diverses tout en invisibilisant des profils où les jeunes peuvent cumuler une multitude de fragilités qui engendrent difficultés, troubles et autres traumas complexes. À cela il faut ajouter des facteurs aggravants, comme la surexposition aux écrans qui est un phénomène face auquel les équipes sont particulièrement démunies. Ces dernières ont pu décrire des situations de réelles addictions avec des jeunes qui cherchent *un refuge dans une vie virtuelle* pour reprendre les mots d'un éducateur. Certains jeunes peuvent cumuler plus de douze heures devant leur écran, au quotidien ; ce qui a un impact considérable sur leur sommeil, leur irritabilité, leurs angoisses, et contribue au cercle vicieux de la déscolarisation. Plusieurs professionnels évoquent également les traces laissées par la crise du covid-19 en matière d'isolement social. Face à ce qu'une éducatrice qualifie de

cocktail explosif, de nombreux professionnels témoignent de leur impuissance et du besoin d'être *plus outillés au niveau des troubles psychiques* :

> *Dès que quelque chose va lui (le jeune) évoquer ce trauma, ça peut être une odeur de foin coupé, lui-même ne sait pas ce qui déclenche, les professionnels nous non plus. Et dans ces moments-là la colère elle monte, la seule façon ça serait de l'apaiser. Si on comprend pas ça, que le gamin ou l'adolescent c'est pas de la provocation s'il commence à monter les tours… […] ils peuvent même se dissocier, ils entrent dans un autre monde. Si à ce moment-là on lui parle sèchement, on lui dit « Calme-toi, va dans ta chambre ! » Paf, ça explose ! […] On fait le mieux de notre travail, il n'y a rien de mal dans ce qui est fait, mais la rencontre entre cette façon de faire et la réalité de l'enfant, et ça fait boum !* (Membre de l'équipe mobile OCEJ-HUG[98])

Ce long passage illustre les défis posés aux équipes par la gestion de mineurs souffrant de traumatismes complexes. Ce professionnel met en évidence la formation et les connaissances spécifiques que cela demande pour décrypter les comportements que peuvent avoir certains jeunes et pouvoir réagir de la manière la plus adéquate possible. Plus il y a un écart entre les façons de faire des professionnels et ce que vivent ces jeunes, plus il y a un risque que ces derniers vivent les interventions de manière inadéquate et intrusive.

Les différents témoignages permettent de situer un moment de bascule qui marque la transformation des profils placés en foyer :

> *Avant 2012, il y avait un profil de jeunes délinquants, pas tellement de vrais troubles psy. C'était des jeunes qui adhéraient plutôt bien aux punitions, pour lesquels on pouvait utiliser la sanction et la punition. Et puis tout à coup, il a commencé à y avoir un autre type de jeunes dans les placements, avec des troubles du comportement, des*

[98] Mise en place en 2016, l'équipe mobile OEJ-HUG soutient les équipes de professionnels autour de situations complexes placées en Institutions genevoises d'éducation (IGE). En cela, elle contribue à améliorer l'articulation du réseau d'intervenants dans les sphères médico-sociales. Les situations complexes concernées sont celles de jeunes présentant des troubles psychiques importants, ce qui implique en effet de nombreux partenaires (Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse, 2022).

> *troubles psy. Pour lesquels la sanction n'est pas forcément la meilleure des choses à faire. Aujourd'hui on se retrouve avec des profils très différents, avec lesquels le travail doit être fait de manière très différente. Avec lesquels on ne peut pas toujours faire de l'éducatif, parce qu'avant l'éducatif il faut faire autre chose, du médical.* (Éducatrice)

Cette complexification entraine plusieurs conséquences notables sur les possibilités d'accompagnement avec les jeunes qui fragilisent les relations éducatives. L'exemple donné par cette professionnelle est récurrent et cible un besoin de soin, sans lequel le travail éducatif ne peut pas s'effectuer pour les professionnels. De nombreuses équipes éducatives ont fait part de leur impuissance face à des jeunes qui cumulent souvent des fragilités psychiques et sociales, avec une situation de déscolarisation plus ou moins complète. L'expression de *phobie sociale et scolaire* est ressortie très souvent des entretiens pour décrire un profil de jeunes qui ont de plus en plus de difficultés à sortir de leur chambre et à supporter la collectivité. Ce sont par exemple des jeunes qui ne prennent plus leur repas avec le groupe ou qui ne font plus aucune activité en groupe. La montée en puissance de ces fragilités psychologiques peut aussi contribuer à expliquer pourquoi une proportion plus importante des jeunes en foyer se retrouvent médiqués.

> *Moi par exemple, aujourd'hui sur mon bureau d'éducateur j'ai des piluliers avec des médicaments à donner, alors qu'il y a 20 ans j'en avais pas. Des détresses psychiques qui sont costaudes.* (Éducatrice)

Ces prises de médicaments qui doivent être assurées par les foyers amènent de nombreux professionnels à se questionner sur les limites de leur rôle et mission d'éducateur face à cette nouvelle responsabilité. Ces médicaments constituent le symbole d'une rencontre parfois brutale et mal préparée qui se joue dans ces foyers entre les mondes du social et du médical et à une division des *« savoirs experts »* (Abbott, 1988). Elles peuvent causer de nombreuses incompréhensions et frustrations de la part d'équipes éducatives prises dans un mouvement contraint de « *task-sharing* » (Sangraula et al., 2025). Ces « nouveaux » profils et ces « nouvelles » réalités questionnent leur rôle et mission, tout en s'inscrivant dans

un mouvement de responsabilisation individuelle accrue des éducateurs et éducatrices.

Finalement, les entretiens illustrent une autre facette de la complexification des situations liées à la temporalité des placements. Plusieurs témoignages évoquent en effet des situations de mineurs placés en foyer plus tardivement, car impactés par la montée en puissance des mesures ambulatoires de type AEMO. Cela aurait contribué à ce que les foyers accueillent des mineurs ayant des situations davantage dégradées. À ce sujet, la littérature montre que les profils de jeunes placés en foyer résidentiel ont tendance à présenter des difficultés émotionnelles et comportementales plus sévères en comparaison avec d'autres dispositifs englobant des pays anglo-saxons comme européens (Leloux-Opmeer et al., 2016).

Un besoin de pluridisciplinarité

Face à cette complexification des situations et aux répercussions engendrées sur les suivis de ces jeunes, plusieurs éducateurs et IPE se questionnent sur les capacités des foyers dits "classiques" à prendre en charge les profils les plus complexes pour lesquels ils se sentent démunis : « *Moi j'ai dit à ma direction, je vais mettre une blouse blanche, mais j'ai pas fait la formation d'infirmier psy.* » (Éducateur)

La référence à la blouse blanche n'est pas anodine, la métaphore est revenue à plusieurs reprises dans mes entretiens pour signaler un besoin croissant de pluridisciplinarité au sein des équipes pour la gestion de ce type de situation :

> *Je pense que la seule solution c'est d'avoir plusieurs regards sur ces jeunes ! Le psy aura sa compréhension du fonctionnement du jeune, l'éducateur, la sienne, l'IPE, la sienne. Et on met tout ça ensemble et sur cette base-là on y va, on tâtonne, par essai/erreur sans prendre de gros risques. Il n'y a pas de solutions simples et c'est pour ça que, si tout est sur le dos des éducateurs, ça ne va pas. Et même si on demande à un psy tout seul son avis sur ça, bah s'il ne voit pas le jeune dans le quotidien… Plus les situations sont complexes, plus il faut des regards multiples, il*

> *faut être capable de confronter ces regards multiples et de les faire entrer en dialogue.* (Membre de l'équipe mobile OEJ-HUG)

Ce croisement des regards et des perspectives doit permettre d'éclairer une situation à partir de plusieurs postures professionnelles qui représentent autant *« d'objectivités positionnelles »* (Sen, 1993b) pour éclairer et tenir compte de toute la complexité des situations. Cette professionnelle ne fait pas seulement référence aux cas les plus lourds, mais cela concerne toutes les situations où les fragilités du jeune constituent un frein à son suivi. L'immense majorité des éducateurs et des IPE rencontrés font ce même constat, les équipes ne peuvent pas compter sur ce regard pluridisciplinaire pour trouver les solutions adaptées et réduire la prise de risques, qui peuvent se penser et se porter plus collectivement. Ce croisement des savoirs et des perspectives doit aussi permettre aux équipes d'évaluer le plus finement possible les vulnérabilités, mais aussi les compétences du jeune afin d'ajuster les objectifs et attentes en conséquence :

> *Besoin de médecins, de psychologues et infirmiers pour rencontrer les jeunes, pour permettre aux éducs d'évaluer à hauteur de ce que le jeune peut donner, pour ne pas le mettre directement en échec.* (Éducateur)

Il s'agit là d'un point extrêmement important qui questionne la marge de manœuvre des professionnels pour fixer et ajuster leurs attentes en matière d'autonomisation. L'objectif est de ne *pas les mettre directement en échec*, ce qui suppose une capacité d'adaptation, voire d'individualisation des exigences :

> *Il y a des moments où il a besoin d'être traité comme un adolescent. Nous, ce qu'on voit, c'est que ceux qui ont les plus grosses difficultés psychiques, souvent ils souffrent dans les foyers à cause de ces exigences standardisées.* (Membre de l'équipe mobile OEJ-HUG)

Mais de manière paradoxale, ce professionnel évoque un mécanisme inverse où les jeunes qui ont les plus grandes fragilités se retrouvent confrontés à des attentes uniformisées qui ne prennent pas pleinement en compte l'ampleur de leurs vulnérabilités.

Comment vivre en groupe ?

Finalement, j'observe une conséquence significative de cette évolution des profils pour le travail éducatif : c'est l'opposition qui devient de plus en plus frontale entre la nécessité de créer une vie de groupe pour les jeunes et le besoin accru de prises en charge individualisées. Dans la quasi-totalité des établissements que j'ai pu visiter, les équipes sont confrontées à un mélange de profils avec ceux qui ont plus ou moins de fragilités psychiques et comportementales : « *Avec le mélange de profils, il y a une perte de la dynamique de groupe, c'est la gestion des exceptions et la création d'inégalités.* » (Éducateur)

L'hétérogénéité que décrit l'éducateur ci-dessus contribue à péjorer la vie de groupe où plusieurs jeunes cumulent des fragilités qui nécessitent une prise en charge de plus en plus individualisée. Pour certains, c'est le principe même de vie en collectivité qui est remis en cause car la confrontation avec d'autres jeunes placés les renvoie sans cesse à leurs propres difficultés. Les témoignages font état de profils qui ne font plus d'activités avec le groupe, qui mangent dans leur chambre ou après les heures officielles de repas, pour éviter de se retrouver ensemble. Les équipes éducatives se retrouvent parfois dans des situations impossibles car la mise en place d'adaptations et autres programmes individuels mobilisent souvent un membre de l'équipe. Cela a comme conséquence directe que certaines activités en groupe ne peuvent plus être organisées, faute d'éducateurs disponibles :

> *Il y a plein de choses, on doit faire des aménagements, on doit répondre à la singularité de chacun et il n'y a plus cette notion de groupe. On arrive très peu à faire qu'il y ait un groupe, un sentiment d'appartenance. Oui ils sont placés ici, mais pour eux ils ne font pas partie du groupe de (nom du foyer), ils sont placés en tant qu'individu ici. Et c'est vrai qu'on arrive à faire de moins en moins des activités en groupe. Et des fois j'ai l'impression qu'on fait beaucoup d'adaptation et de concessions et je me questionne : « Est-ce que c'est aider ou des fois un peu ne pas lui rendre service au jeune que de constamment assouplir*

> *le cadre. Est-ce que dans la vie de tous les jours ça va être possible d'ajuster toujours le cadre en fonction de ses besoins ? »* (Éducateur)

Cette tension entre vie en collectivité et prise en charge individuelle constitue un enjeu essentiel, car les foyers sont des lieux où la vie en groupe occupe une importance particulière. Tout d'abord parce qu'il s'agit d'une collectivité non choisie qui est imposée aux jeunes. Mais aussi parce que ces lieux cherchent souvent à recréer une organisation proche d'une vie de famille, avec le besoin d'un environnement qui est souvent décrit comme "*cocooning*" dans mes entretiens.

Ce sous-chapitre met en exergue les différents éléments tirés des entretiens et donne à voir comment se construit le « réel » des IPE et des équipes éducatives. Les discours de ces professionnels racontent comment ils perçoivent et vivent la transformation de leurs rôles et missions avec une opposition entre une "réalité" plus managériale et une autre plus ancrée sur le terrain. Ces éléments contribuent à discuter des effets de ce "*principe de réalité*" sur les attentes formulées par les professionnels et la catégorisation qui s'opère entre les jeunes.

5.2. Les effets du *principe de réalité*

La première conséquence touche aux attentes normatives véhiculées par les équipes qui sont façonnées par leur "principe de réalité".

A. Conception et exigences en matière d'autonomie

Cette notion d'autonomie occupe un rôle central dans l'accompagnement des mineurs placés en foyer, tout en étant un concept « chargé » en sciences sociales. Je reviendrai sur la signification que lui donnent les professionnels travaillant au contact des jeunes placés, pour ensuite mettre en exergue les tensions engendrées par cet objectif d'autonomisation qui peut prendre la forme de ce que je vais qualifier d'une « *injonction au réel* » (Waltz et Bonvin, 2026).

Un placement doit permettre de développer l'autonomie des mineurs qui occupe une place centrale dans les relations socioéducatives (Join-Lambert Milova, 2006) et est au cœur de pressions croissantes en lien avec la transition à la majorité (Frechon et Lacroix 2020). Cet objectif découle du cadre légal en vigueur et des transformations décrites plus haut, on peut parler d'un dénominateur commun pour l'ensemble des jeunes placés. Mais c'est également un puissant marqueur de leur relation avec les équipes qui les encadrent et les accompagnent dans cette autonomisation. Les entretiens ont mis en lumière la manière dont les professionnels conçoivent un apprentissage qui se veut graduel :

> *Pour l'autonomie de se faire à manger, de faire les courses, de se faire un budget pour l'alimentation, on commence déjà. Elle a proposé de se faire à manger tous les jours pendant les vacances pour, après, passer à 4 repas sur 7 le soir, après les vacances.* (Éducatrice)

De manière générale, il est demandé aux jeunes de tenir leur chambre et de s'assurer de son rangement et de sa propreté. Il est également attendu qu'ils fassent leur lessive seuls et qu'ils participent aux repas[99] selon un tournus (préparation de la nourriture, mettre la table et faire la vaisselle). Puis au-delà de ce socle « de base », les mineurs doivent très rapidement apprendre à tenir un budget et gérer leurs dépenses hebdomadaires (repas du midi, habillement, hygiène, loisirs). Pour ce faire, ils reçoivent de l'argent et en retour ils doivent donner à leur référent les tickets dans un but de justification et de contrôle des dépenses. Le témoignage de l'éducatrice ci-dessus souligne bien cette progression, où la jeune en question va petit à petit prendre en charge, seule, la majorité de la préparation de ses repas du soir. Dans une évolution standard, la dernière étape consiste souvent à intégrer le jeune dans une chambre indépendante[100] ou un appartement de progression[101],

[99] Cela peut varier selon les foyers : certains ont une personne qui se charge de faire les repas dans le foyer, dans d'autres c'est la responsabilité des éducateurs, et pour finir certaines structures bénéficient de repas préparés par une cuisine centrale.
[100] Chambre dans le foyer qui a une entrée indépendante et qui est souvent équipée d'une petite cuisine pour que le jeune puisse y préparer ses repas.
[101] Appartement normalement réservé pour des jeunes dès 16 ans où la présence de l'équipe éducative est restreinte.

marquant ainsi l'ultime préparation avant sa majorité. L'éducateur ci-dessous présente le fonctionnement d'une de ces chambres indépendantes, appelée studio d'autonomisation :

> *Il a déménagé de sa chambre pour aller dans notre studio d'autonomisation qui est collé au foyer. Pour le moment tout est fermé, c'est comme s'il était dans une chambre ordinaire, il ne se fait pas à manger. Encore tout est fermé et on va ouvrir petit à petit le « jenga », on va retirer des pièces petit à petit pour lui laisser de plus en plus d'espace d'expérimentation et de liberté, et donc de responsabilisation.* (Éducateur)

La métaphore du « jenga », jeu de société où il s'agit de retirer progressivement les pièces d'une tour jusqu'à éviter qu'elle ne s'écroule, est particulièrement éclairante vis-à-vis des attentes en matière d'autonomisation. Tout d'abord parce qu'elle illustre la complexité croissante à laquelle va devoir faire face le jeune qui, pièce après pièce, aura de plus en plus de peine à trouver son équilibre. Mais c'est aussi l'étymologie qui interpelle car si on en croit la page Wikipédia du jeu : « *Son nom vient du verbe swahili « kujenga », signifiant « construire » : « jenga! » en est l'impératif. »* (Wikipédia, 2026) On y voit les traces de l'injonction à l'autonomie que je décrirai plus tard. Cette dernière étape est censée confronter le mineur à une vie en quasi-autonomie avec une planification et une gestion des dépenses et des tâches administratives, mais aussi la préparation des repas, le nettoyage : « *On se demandait si on le mettait en studio d'ici six mois, une année, pour apprendre à vivre, entre guillemets tout seul. »* (Éducatrice)

Les mots de cette éducatrice signalent l'objectif de ces lieux qui marquent le point culminant d'un processus d'autonomisation devant permettre aux jeunes *d'apprendre à vivre seuls* ou de *simuler une vie seule* pour reprendre l'expression d'une collègue. Vivre seul, se débrouiller seul, tel est bien l'objectif à atteindre qui correspond au « *principe de réalité* » des professionnels et d'un système qui cherche à armer les jeunes pour passer cette transition à la majorité. Les mineurs placés en institution sont confrontés à un contexte qui accélère leur

autonomisation, ils doivent apprendre plus vite, être capables de faire plus rapidement seuls.

Autonomie ou indépendance ?

Les jeunes qui vivent et grandissent en foyer doivent apprendre et maitriser toute une série de compétences aussi bien techniques, organisationnelles et relationnelles, pour être en mesure de vivre de manière la plus indépendante possible, une fois arrivés à leurs 18 ans. Dans un contexte de protection de l'enfance, un tel objectif interpelle étant donné le haut niveau d'exigence véhiculé et le décalage que cela laisse supposer avec les particularités de ce public. Il y a une conception de l'autonomie qui tend à être interprétée comme une forme d'indépendance. Un tel glissement est loin d'être anodin. Pour mieux appréhender la manière dont l'autonomie est traduite dans ce contexte, il m'apparait important de mettre en évidence quelques balises théoriques qui n'ont pas la prétention de présenter toute la complexité de ce concept et de ses racines philosophiques complexes.

D'un point de vue étymologique le mot autonomie vient du grec « *auto* » – soi-même et « *nomos* » – loi ou règle ; il fait référence à la capacité d'un individu à pouvoir s'appliquer ses propres règles et à se gouverner par lui-même. Plus globalement, cet attribut renvoie à une capacité d'action qui signale un individu qui n'agit pas sans contraintes, mais qui est pris dans ce que Giddens qualifie de « *projet réflexif du soi* » (1991). L'autonomie désigne la capacité à mener une action réfléchie et responsable et constitue un puissant marqueur de liberté. Le premier élément qu'il faut relever c'est précisément la manière dont cette notion s'est transformée au fil des siècles pour passer « *d'une utopie qui prône la liberté à une injonction qui enferme, qui hiérarchise* » (Jouan, 2012), « *d'une valeur émancipatrice à une forme d'injonction* » (Appay, 2012), et finalement conduire à ce qu'Alain Ehrenberg qualifie d' « *abandon de l'individu à lui-même* » (2013). Ces évolutions permettent de mettre en débat une tension centrale entre l'exigence

d'indépendance faite aux jeunes (vivre seul) et leur situation de (inter) dépendance exacerbée. Il y a là un paradoxe : cette mesure de protection attend des jeunes, ayant des vulnérabilités et des dépendances importantes, qu'ils soient non seulement en mesure de se débrouiller seuls, mais aussi plus rapidement que leurs pairs n'étant pas placés.

Les analyses de philosophes du *care* offrent un éclairage sur cette tension entre indépendance et (inter) dépendance, afin de déconstruire ce que Naïma Hamrouni qualifie de « *mythe de l'homme indépendant* » (2012, p.12). Elles montrent que le narratif qui entoure cette figure est traversé par une idéologie néolibérale qui a, peu à peu, perverti la notion d'autonomie pour en faire *le socle d'un nouvel individualisme* (Jouan, 2012). Si elles évoquent un mythe, c'est que cette image d'un homme indépendant et autosuffisant est fictive, comme le souligne Marta Fineman pour qui l'autonomie n'est pas une caractéristique naturelle de la condition humaine, mais bien le produit des politiques sociales (2008, p.23). Cette formule signale combien l'autonomie s'acquiert à travers des relations traversées par des interdépendances. Dès lors, l'acquisition d'une prétendue indépendance est une illusion que certains individus maintiennent grâce à la mobilisation de ressources principalement financières qui leur permettent d'invisibiliser certains liens de dépendances. Tous les individus partagent une même condition humaine marquée par une finitude qui témoigne d'un état de dépendance naturel constituant les vulnérabilités « *fondamentales* » (Garrau, 2018). Les mineurs placés peuvent avoir des parcours traumatiques qui ont des conséquences délétères sur leur développement. Ce public cumule alors une vulnérabilité « *fondamentale* » et « *situationnelle* » (ibidem) signalant un risque d'être blessé, inégalement distribué entre les individus, et qui accroît les situations de dépendance.

Ces ancrages théoriques permettent de souligner combien l'autonomie se distingue de l'indépendance pour être davantage envisagée comme la capacité *à gérer des dépendances* (Université de Toulouse III, Paul Sabatier, s.d.) et à les convertir en ressources (Foray, 2022). Comme le dit le psychiatre genevois Rémy

Barbe : "*Ce que nous nommons autonomie est souvent une dépendance réussie. Assez intériorisée pour être oubliée.*" (Barbe, 2026). Cette capacité suppose la transmission et l'acquisition de compétences qui s'obtiennent graduellement, au moyen d'échanges, et sur un temps long. Ce processus conjugue réflexivité (Foray, 2022), droit à l'erreur ainsi qu'un travail identitaire indispensable :

> *Si l'autonomie conditionne à terme les capacités d'insertion – à travers des intérêts et un élan de faire, bref une motivation à se trouver une place – elle consiste d'abord en une confiance en soi, qui va de pair avec une capacité de réflexivité permettant une résolution de ses propres affects et un positionnement « ajusté » (le plus satisfaisant et le moins coûteux) face aux autres et à la vie.* (Séverac et Moisset, 2015, p.146)

L'ensemble de ces éléments appellent à reconnaitre, développer et soigner les interdépendances de ces jeunes dont l'autonomie est indissociable de leurs vulnérabilités. Ils permettent aussi de prendre la mesure du décalage opéré entre une conception relationnelle de l'autonomie (Garrau, 2022c ; Mackenzie, 2008) et celle qui est promue dans le contexte des placements en foyers. Dans ces situations, les liens de dépendances ont tendance à être invisibilisés et l'apprentissage de l'autonomie se conçoit comme une injonction standardisée (Robin et Séverac, 2013 ; Callu et Fréchon, 2009) qui suppose que l'ensemble des mineurs suivent la même trajectoire et répondent aux mêmes objectifs.

Le caractère parfois inaccessible et irréaliste des attentes en matière d'indépendance imposées à ces jeunes s'intensifie quand on compare leurs situations avec celles de leurs pairs non placés qui se voient accorder davantage de temps pour répondre à ce type d'exigences. Les jeunes adultes tendent à vivre avec leurs parents de plus en plus longtemps : la moitié de la population suisse a quitté le foyer familial à l'âge de 23.7 ans et ils ne sont que 19.1 % à le faire à l'âge de 20 ans (Office fédéral de la statistique, 2025). Une fois cette étape franchie, les données montrent qu'une grande partie fait le choix de vivre à proximité des parents. Ces résultats s'inscrivent dans la tendance européenne où l'on constate que les jeunes adultes quittent le foyer parental en moyenne à 26.3

ans (Eurostat, 2023). Au vu de ces données, il peut sembler paradoxal qu'on demande à des jeunes, à la vulnérabilité reconnue et documentée, de devenir plus rapidement indépendants que leurs pairs. D'une certaine façon, c'est au public qui a un besoin accru de protection, car davantage confronté à des vulnérabilités situationnelles, à qui l'on demande d'être le plus autonome et de compter le moins sur le soutien des autres.

L'indépendance comme forme de protection ?

Finalement, cette lecture de l'autonomie comme indépendance promue dans le cadre des foyers met en lumière une conception particulière de la notion de protection. Les professionnels tendent à anticiper les difficultés que les jeunes rencontreront à leur majorité, et vont ainsi attendre de ces derniers qu'ils puissent se débrouiller seuls le plus rapidement possible. À ce titre, l'autonomisation du jeune constitue, pour les professionnels, une forme de protection ; la logique étant que plus il sera autonome (voire indépendant), plus il sera en sécurité. Plus qu'une injonction à l'autonomie documentée et décrite dans la littérature, il y a une « *injonction au réel* » qui confronte ces jeunes aux trajectoires singulières à des attentes exigeantes, voire parfois irréalisées. Ces attentes normatives qui visent une indépendance, aussi fictive qu'inatteignable, contribuent à invisibiliser les dépendances exacerbées de ces jeunes placés en foyer. Ces derniers ont, plus que les autres, besoin d'accompagnement, de soutien et de soin pour faire face aux fragilités qu'ils vivent. Ces mineurs sont très rapidement confrontés à un apprentissage précoce de l'autonomie pour atteindre le plus promptement possible un état d'indépendance (Cunningham et Diversi, 2013 ; Starr et al., 2024) qui apparait en décalage avec leur parcours de vie, leurs besoins et leur âge. L'adolescence est une période critique où ces enjeux d'interdépendance sont exacerbés et requièrent un équilibre subtil entre besoins de protection et d'autonomisation qui devraient pouvoir se cumuler sans s'opposer (Paulsen et Berg, 2016). Pourtant, le système de protection des mineurs semble tenir à prioriser l'indépendance que ces jeunes doivent acquérir, plutôt que de se

préoccuper et de soigner leurs relations d'interdépendances (ibidem). C'est notamment ce que relèvent Robin et Séverac (2013) à propos des jeunes qui, dans le contexte français, disposent :

> *[…] de moins de soutien et de moins de temps que les jeunes de population générale pour élaborer leur cheminement vers l'autonomie, compte tenu de l'effet couperet de la fin de prise en charge qui tombe de plus en plus à 18 ans.* (p.99)

B. Un principe de réalité qui engendre une forme de catégorisation entre les jeunes

Appréhender le « *principe de réalité* » des professionnels permet de saisir son influence sur la portée et la signification des objectifs véhiculés en matière d'autonomisation. Cette conception de leur réalité pousse les équipes à formuler des attentes qui vont opérer une forme de catégorisation entre les profils de jeunes. En réalisant les entretiens, j'ai constaté à plusieurs reprises que certains professionnels évoquaient des « bons » comportements en mobilisant une rhétorique teintée de notions de mérite. J'ai aussi remarqué à quel point il pouvait être difficile de parler de mérite dans un contexte de protection de l'enfance. La référence à cette notion a souvent fait "tiquer" les interlocuteurs, l'évocation de ce terme ayant tendance à gêner, voire à crisper des professionnels pour qui une "aide au mérite" est difficilement imaginable.

Cette partie interrogera le sens que prend cette notion dans ce champ bien particulier, pour ensuite mener une réflexion plus large sur des enjeux de justice sociale. Dans un article au titre évocateur « Mérite et Justice », Sen avance que : *« […] la notion de mérite dépend largement de nos points de vue sur ce qu'est une bonne société.* » (2007, p.468). À ce propos, il rappelle le caractère *ultimement instrumental* du mérite, le concept étant directement dépendant *de la conception du bien dans la société en question* (ibidem). Comprendre la signification que prend le mérite nécessite de saisir le sens qu'une société lui donne : *« Le mérite n'est autre que ce que la société choisit de rémunérer pour orienter les actions de*

ses membres. » (Duru-Bellat, 2019, p.170). Et cette signification a de lourdes conséquences puisqu'une organisation méritocratique de nos sociétés, qui se fonde sur une prétendue égalité des chances (Young, 1958 ; Chelle, 2012 ; Sandel, 2021), permet de légitimer une hiérarchisation des individus en fonction de leur performance.

L'analyse des entretiens a permis de creuser cette intuition en convoquant les cinq critères mis en avant par Van Oorschot pour évaluer si un individu mérite des prestations sociales. On peut les résumer ainsi (2020, p.36) :

- Le critère du contrôle — moins la personne a de contrôle sur sa situation, et est peut être tenue responsable de ce qui lui arrive, plus elle sera méritante. C'est par exemple le cas d'une employée qui fait le choix de démissionner, en comparaison d'un employé qui se fait licencier pour des raisons économiques. Leur contrôle de la situation n'est pas le même.

- Le critère du besoin — plus la personne a un niveau de besoin élevé, plus elle sera méritante. Une mère, qui est contrainte de travailler à temps partiel et qui élève seule son nourrisson, sera perçue comme davantage méritante face à l'attribution d'une prestation familiale en comparaison d'une famille dont les deux parents travaillent à plein temps.

- Le critère de l'identité — plus la personne concernée peut être considérée comme faisant partie de la communauté (un « *insider* »), plus elle sera perçue méritante. Le critère du permis de séjour est fréquemment mobilisé pour discriminer les « insiders » des « outsiders », notamment pour juger de leur légitimité à toucher des prestations d'aide sociale.

- Le critère de l'attitude — plus la personne aura une attitude et un comportement qualifiés de positifs (capacité à faire preuve de docilité et

de gratitude) vis-à-vis des institutions délivrant l'aide, plus elle sera considérée comme méritante.

- Le critère de la réciprocité — plus on peut considérer que la personne a contribué au bien commun en amont de la réception d'une aide, plus elle sera méritante. C'est typiquement le cas d'un individu ayant cotisé pendant plus de 30 ans à l'assurance chômage, qui sera jugé plus méritant pour toucher ses prestations qu'un jeune de 21 ans.

En cherchant à appliquer ces critères aux mineurs placés en foyer, ceux-ci constituent l'un des publics les plus méritants auxquels on puisse penser. Ils n'ont a priori aucun contrôle sur leur situation, et ne peuvent pas être tenus pour responsables des difficultés vécues, des maltraitances subies, pas plus que du placement en foyer qui a été décidé pour eux. En tant qu'enfants ayant une vulnérabilité intrinsèque liée à leur minorité et renforcée par les potentielles violences subies, ils ont un besoin accru de protection que confirment les législations nationales et internationales. Finalement, les enfants ont d'une manière générale tendance à être considérés comme constituant le cœur d'une communauté (insider) tant ils représentent son avenir. Le juge des enfants et ancien co-président de la CIIVISE[102], Edouard Durand, défend une position dans laquelle, « *permettre le développement de l'enfant, c'est anticiper l'avenir* » (2022). On retrouve ici l'opposition entre les dimensions « being » et « becoming » des mineurs (Bonvin et Stoecklin, 2016) qui marque leur devenir en tant que citoyens appelés à assurer le futur d'une société. Dans le cadre des entretiens avec les jeunes, le critère du contrôle pouvait avoir une interprétation bien plus complexe. En effet, la plupart des mineurs ont évoqué les représentations qu'a la société à leur égard. Et la totalité des témoignages brosse le portrait

[102] Commission indépendante sur l'inceste et les violences sexuelles faites aux enfants : il s'agit d'une commission française ordonnée par le président Emmanuel Macron, qui a vu le jour à la suite du mouvement *MeeToo inceste.*

d'enfants mal élevés, parfois délinquants, qui sont très souvent la source et la cause des problèmes ; suggérant finalement l'image de mineurs comme étant tenus pour responsables de leur placement, en tout cas en partie, du fait de leurs mauvais comportements.

Les professionnels ont, pour différentes raisons, intégré l'objectif d'autonomisation des jeunes comme une norme, et notamment en anticipation des risques liés à leur transition à la majorité. Plus le mineur s'approche de ses 18 ans, plus les critères de l'attitude et du contrôle sont mobilisés de manière combinée par les professionnels. En parallèle, celui du besoin de protection tend à s'effacer, ou tout du moins à perdre en importance par rapport aux deux autres. D'une manière générale, les professionnels ont tendance à attendre des jeunes qu'ils aient un comportement et une attitude adéquats face à l'aide et à l'accompagnement qui leur sont proposés. Et plus la majorité s'approche, plus ces attentes se font insistantes. Il est intéressant de décrire ces mécanismes en définissant ce que les professionnels caractérisent comme des « bons » comportements.

Les différents IPE et éducateurs convoquent fréquemment une rhétorique marquée par un vocabulaire de l'activation des jeunes bénéficiaires. Ce concept, souvent décrit comme un nouveau paradigme (Astier, 2007 ; Duvoux, 2013) se développe depuis les années 1990 et signale une transformation des politiques sociales, et plus spécifiquement la manière de concevoir le rôle et l'implication des bénéficiaires (Bonvin et al., 2026). Face à la progression du chômage, les enjeux d'économie et d'efficacité des prestations sociales deviennent prioritaires. Dans ce contexte, les individus sont considérés comme étant de plus en plus responsables de leur réinsertion et doivent adopter une attitude propice à un retour rapide vers l'emploi (Histoire de la Sécurité sociale en Suisse, 2014). Face à des politiques sociales dites « *actives* », de nombreux auteurs soulignent les effets pervers que peuvent prendre ces mesures en faisant notamment état d'un déplacement de la faute sur le bénéficiaire et d'une conditionnalité accrue des prestations sociales, où il est demandé aux individus de s'investir davantage pour

justifier l'obtention des aides (Bonvin, 2017, Boucher, 2015, Bonvin et al., 2013) qui se contractualisent (Hamzaoui, 2017).

J'ai listé les verbatims utilisés par les professionnels pour évoquer les comportements de jeunes avec qui un travail éducatif et un accompagnement à l'autonomie sont possibles, car ils donnent des résultats et sont conséquemment en phase avec leur "principe de réalité" :

- *« Il est droit, à l'aise dans ses bottes, sain. »* (Éducateur)
- *« Elle a prouvé qu'on pouvait avoir confiance en elle. »* (IPE)
- *« C'est une jeune fille qui est preneuse de tout, qui fait tout ce qu'on lui demande, qui est hyper respectueuse du cadre. »* (Éducatrice)
- *« […] une jeune fille qui a envie. »* (IPE)
- *« Il a une capacité d'autoréflexion ; accepter, ne pas s'apitoyer sur son sort. »* (Éducateur)
- *« C'est une gamine que j'apprécie beaucoup et qui mérite vraiment qu'on la soutienne, elle a un peu la niak de réussir. »* (Éducatrice)
- *« Elle fait tout ce qui est nécessaire. »* (Éducatrice)
- *« C'était pas une jeune qui mettait à mal le système, je voyais vraiment qu'elle avait l'intention de réussir sa petite vie. »* (IPE)
- *« Franchement, il a cette capacité à discuter, à poser des questions et à se remettre en question. »* (Éducatrice)

En filigrane de ces citations, qui émanent aussi bien d'IPE que de référents et référentes, apparait le portrait-robot de jeunes en mesure « *de prouver et de se prouver qu'ils sont des individus autonomes* » (Duvoux, 2014), et de répondre à toutes les *normes comportementales* (Bonvin, 2020) induites par ce « *principe de réalité* ». Ce dernier suppose la maitrise d'une série de ressources et de compétences qui permettent d'être "activables", car ces jeunes doivent être à la fois volontaires, preneurs des solutions proposées, motivés, porteurs d'un projet pour leur avenir, mais également en mesure de contrôler leurs émotions. En somme, il s'agit d'individus qui ne doivent pas se laisser parasiter par leurs

fragilités afin d'être davantage "capables" que "vulnérables". C'est la condition pour qu'ils puissent répondre aux exigences des attentes normatives de ce « réel » et développer une « *propriété de soi* » (Castel et Haroche, 2001).

L'exemple du Contrat Jeune Majeur[103]

Les attentes des professionnels concernant le comportement des jeunes s'intensifient à l'approche de la majorité. Et s'il y a un moment où les tensions autour de ces enjeux sont à leur paroxysme, c'est celui de la signature du Contrat Jeune Majeur (CJM ci-après) (Jung, 2011). Il s'agit d'une mesure qui permet au SPMi de prolonger l'accompagnement du jeune au-delà de ses 18 ans, afin de limiter les ruptures et de faciliter cette transition à la majorité. Une première remarque s'impose quant à la durée de cette mesure. Les entretiens ont mis en lumière une grande confusion chez les différents acteurs rencontrés. De manière générale, ces derniers évoquent un contrat qui se raréfie et des conditions d'octroi qui deviennent de plus en plus strictes : *« Le SPMi ne veut plus faire de CJM, ils veulent en faire de moins en moins, ils doivent être de plus en plus motivés et justifiés. »* (Éducateur)

C'est pour tenter de clarifier cette situation que j'ai échangé avec des responsables au SPMi qui ont pu mettre en évidence une transition entre une "ancienne" et une "nouvelle" logique de fonctionnement pour ces contrats : *« L'IPE avait la possibilité de faire signer un premier contrat de 6 mois, renouvelable une fois. »* (SPMi). Aujourd'hui, les modalités évoluent sous l'impulsion d'un service de protection des mineurs qui, pour des raisons de ressources, de manque chronique de places en foyer, mais aussi d'image auprès du réseau, restructure ses activités et missions autour des mineurs qui constituent son cœur de métier :

> *Le Contrat Jeune Majeur aujourd'hui ne concerne que des mineurs placés en foyer, et c'est beaucoup axé sur la formation, parce*

[103] Ce paragraphe décrit une situation à laquelle j'ai été confronté durant mes entretiens. Il faut noter que ces contrats se sont arrêtés en juillet 2026 (Grand Conseil de la République et canton de Genève, 2026).

> *que l'idée c'est de pas prétériter… Déjà que la majorité est un moment compliqué, surtout pour les jeunes en foyer. L'idée c'est de ne pas venir prétériter leur formation avec des questions de changement de lieux de vie, de majorité et autres. Si un jeune placé en foyer est actif dans sa formation, que c'est une formation investie et qui dure, un Contrat Jeune Majeur peut être signé et ira jusqu'à la fin de l'année scolaire (fin du mois de juin).* (SPMi)

Cette citation illustre bien la logique de ce nouveau fonctionnement où la durée maximale du CJM est raccourcie et varie selon la date de naissance du mineur. Cela va *de facto* créer une inégalité de traitement entre les individus, puisqu'un jeune qui devient majeur au mois de septembre pourra, en théorie, bénéficier de 9 mois de contrat (de septembre à juin), alors que celui qui est majeur en mai n'aura qu'un contrat d'un mois. Et la deuxième remarque concerne les critères définis pour obtenir ce CJM : le jeune doit être en foyer, actif et investi dans une formation qui dure. Les différents entretiens indiquent que les professionnels ont intégré ce durcissement des conditions qui les contraint à mobiliser, ici aussi, une même rhétorique méritocratique :

- *« C'est une jeune qui fait tout ce qui est nécessaire pour qu'on la soutienne jusqu'à la fin. »* (IPE)
- *« Les critères d'un CJM sont d'habitude toujours les mêmes, c'est bah, continuer à respecter les règles du foyer, être proactif dans les démarches pour l'autonomie et être en formation, forcément ! C'est vraiment les trois critères de base d'un CJM. »* (IPE)
- *« Le CJM oui on va le faire, elle remplit toutes les cases, ça, c'est sûr ! »* (Référente)
- *« Et je sais que Lise, elle aura tous les points pour qu'on puisse la garder. »* (Référente)

Les citations ci-dessus témoignent des attentes imposées par la signature d'un CJM et de l'importance du critère de l'attitude. Pour obtenir un contrat, le jeune doit être proactif, il doit montrer sa motivation et prouver qu'il remplit les critères

qui sont pensés comme une *check-list*. Il s'agit pour lui *d'avoir tous les points*, de *remplir toutes les cases* et de faire *tout ce qui est nécessaire* pour reprendre les expressions de différents professionnels. Et il est intéressant de constater le glissement qui s'opère entre mérite et attentes comportementales :

> *Non c'est pas une forme de mérite, tout le monde a droit à ça. Le CJM c'est une mesure qui est très spécifique, on ne peut pas l'utiliser n'importe comment. Le CJM on a des règles, si le jeune n'a pas de projet, on ne va pas faire de CJM. Le jeune doit être dans un projet scolaire et professionnel. Nous, ça nous engage dans tout un aspect financier. […] Nous, on reste là parce qu'il y a un projet.* (IPE)

Ce passage est éclairant pour les nombreuses références à la notion de « projet ». Le jeune doit *être dans un projet*, condition indispensable pour qu'un CJM puisse se conclure et sans laquelle le SPMi ne s'engage pas. Ces expressions ne sont pas neutres et renvoient à nouveau au paradigme des politiques sociales actives et à ce qui est décrit dans la littérature comme une « *injonction au projet* » (Astier, 2009) qui s'inscrit plus largement dans une « *injonction biographique* » (Astier et Duvoux, 2006 ; Duvoux, 2009). Dans ce contexte, chaque jeune doit pouvoir formuler un projet professionnel à la fois « *réaliste et réalisable* » (Pont, 2021) et ainsi s'inscrire activement dans une formation. Sa définition constitue, pour le jeune, la contrepartie qu'on attend de lui afin de signer un CJM et représente la preuve de sa motivation.

C'est à ces conditions-là que le jeune va pouvoir « mériter » un accompagnement pour lequel il aura apporté les preuves de son bon comportement. Les jeunes sont tenus de respecter ces critères tout au long de la mesure. Dans le cas contraire, les termes du contrat sont rompus, entrainant son arrêt. C'est ce qui est arrivé à une jeune et voici comment son IPE, puis son éducateur expliquent cet épisode :

> *Voilà, si le jeune n'est plus preneur, ben c'est compliqué de maintenir ça. Parce qu'à la base le CJM c'est avec l'accord du majeur et il faut qu'il tienne ses engagements, sinon ça ne joue pas.* (IPE)
>
> *Mais entre-temps, on a une fin de placement qui a été décidée par le SPMi parce qu'elle ne prend plus rien et à un moment donné les CJM*

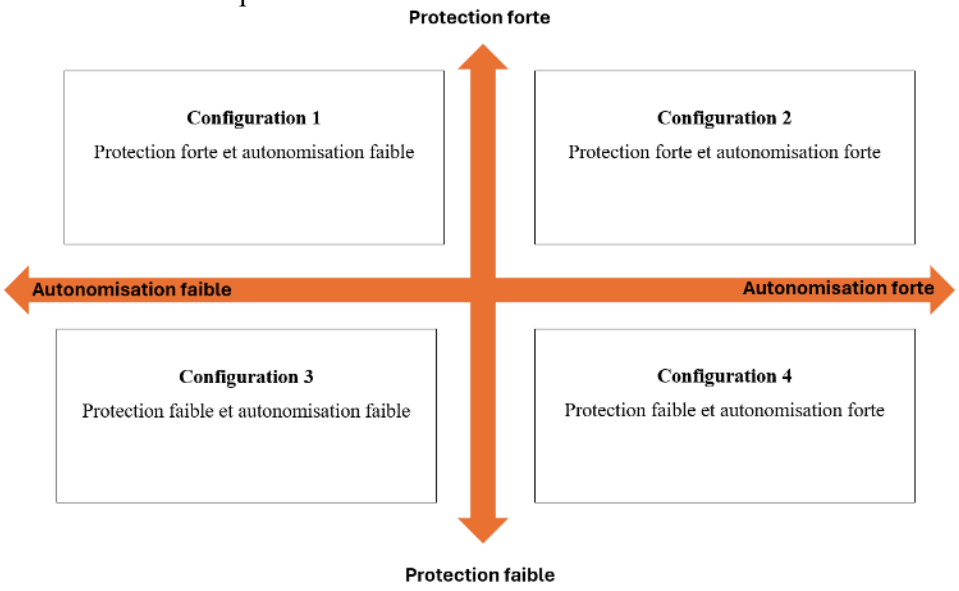
> *c'est si tu joues le jeu, et elle ne joue plus le jeu. […] Elle devait respecter les règles du foyer, aller à l'école, et collaborer avec les différents services…* (Éducateur)

Ces deux témoignages mettent en exergue la dimension contractuelle de cette mesure (Jung, 2017) qui demande aux jeunes de tenir leurs engagements sur le long terme et de jouer le jeu d'une collaboration active. C'est à ce prix qu'un CJM peut être signé et s'inscrire dans la durée. Le fonctionnement des CJM illustre comment cette « *injonction au projet* » renforce la portée normative des exigences d'autonomie qui risquent d'invisibiliser le sens donné par les jeunes à leur projet, mais aussi leurs vulnérabilités les empêchant de mener à bien lesdits projets.

L'ensemble de ces éléments témoigne de fonctionnements où le "principe de réalité" des professionnels les contraint à imposer des attentes normatives en matière d'autonomisation, qui engendrent une catégorisation entre les jeunes en fonction du comportement et des compétences que ces derniers peuvent déployer. Dans le processus de contractualisation de la relation qui constitue un « *fardeau de la preuve* » (Herd et al., 2023), le jeune semble « mériter » les mesures parce qu'il correspond et répond aux « *normes comportementales* » (Bonvin, 2020). Il est en mesure d'apporter la preuve de son engagement, il est "activable". Les éléments décrits dans ce chapitre reflètent les actions des professionnels rencontrés, et témoignent de l'influence de la transition à la majorité sur le suivi des jeunes. L'analyse ne dit rien du travail effectué par l'ensemble des professionnels dans l'accompagnement des mineurs au quotidien, où la majorité des équipes rencontrées fait preuve d'une énergie et d'une créativité inépuisables.

Chapitre 6 – Un *principe de réalité* confronté aux *réalités expérientielles*

J'ai pensé ce chapitre dans l'intention d'entrer dans les foyers et questionner la manière dont ces vingt jeunes, tout comme les professionnels qui les encadrent, vivent le placement et le degré de protection et d'autonomisation mis en œuvre. L'objectif est d'observer de quelle manière ces expériences peuvent être situées sur la matrice configurationnelle qui découle du cadre théorique (voir schéma ci-dessous) afin de confronter son pouvoir explicatif. La mobilisation des différentes objectivités positionnelles (Sen, 1993b) illustre les divergences, mais aussi les similitudes dans les expériences des jeunes et des professionnels. Cette démarche n'a pas l'intention de hiérarchiser ces points de vue en opposant le regard prétendument *subjectif* des jeunes avec des analyses plus *objectives* émanant des équipes éducatives et des IPE. Il ne s'agit pas de pouvoir affirmer qui *dit vrai*, mais précisément d'exposer et saisir la pluralité des points de vue et tenter de qualifier la proximité entre les *réalités expérientielles* des jeunes et le *principe de réalité* des équipes. Ce chapitre sera entièrement dédié à la manière dont les différents acteurs expérimentent la mesure dans le quotidien du placement, les enjeux de transition à la majorité et de projection vers une vie après le foyer seront abordés dans le chapitre suivant.



Les résultats mettent en évidence les quatre configurations suivantes en matière de protection et d'autonomisation vécues par les jeunes qui seront détaillées dans la suite du chapitre :

- Configuration 1 — Leanne et Bianca : une autonomisation (trop faible) et une protection (trop forte) vécues comme imposées.

- Configuration 2 — Iris, Isabelle et Chloé : une autonomisation et une protection (trop faibles et trop fortes) vécues comme imposées.

- Configuration 3 — Grégoire, Sonia, Margot, Asmaa Lise et Mélanie : une autonomisation (trop forte) et une protection (trop faible) vécues comme imposées.

- Configuration 4.1 — Virginie, Jehan, Mila et Florian : une autonomisation et une protection vécues comme souhaitées.

- Configuration 4.2 — Clément, William, Nouria, Yanis et Manon : une autonomisation et une protection vécues comme souhaitées.

À ce stade, deux remarques liminaires s'imposent. La première concerne la modulation de l'expression des axes qui m'a conduit à aménager ma typologie pour les jeunes et les professionnels. L'exercice d'opérationnalisation m'a amené à confronter les configurations théoriques avec mon matériau empirique et à constater que l'organisation des axes, selon un degré de protection et d'autonomisation *faible-fort*, ne me permettait pas de refléter les expériences selon le point de vue de chaque acteur. La démarche vise à capter la manière dont les jeunes vivent l'intensité des degrés de protection et d'autonomisation, raison pour laquelle je me suis replongé dans les retranscriptions de mes entretiens pour y trouver le vocabulaire le plus en phase avec leurs réalités. En ce qui concerne

les expériences des mineurs, les échanges avec ces derniers montrent qu'ils semblent moins sensibles à une protection ou une autonomisation qui seraient trop fortes ou trop faibles, mais ils décrivent des niveaux qu'ils qualifient de souhaités ou au contraire d'imposés :

> *[…] mais par exemple le PEI*[104] *on m'a imposé une date, on m'a imposé une heure, on m'a imposé tout. Sauf qu'ils avaient pris en compte tous les éducs, tous les parents, et tout ça. Et moi, j'ai ce truc où je me sens pas forcément respectée, ben c'est moi à la base du rendez-vous…*(Leanne)

Ce passage de l'entretien avec Leanne illustre l'usage de cette rhétorique où l'on voit combien la jeune vit un degré de protection inadéquat. Ce dernier n'est pas simplement *trop fort*, mais le caractère imposé traduit la manière dont sa parole n'est pas prise en compte dans la définition de ce processus. Pour Leanne, les adultes lui imposent cette réunion sans se soucier d'elle et de ses disponibilités. De manière similaire, cette logique prévaut pour les professionnels avec qui les échanges ont permis d'observer que ces derniers qualifient l'intensité de la protection et de l'autonomisation selon leur degré d'adéquation aux besoins des jeunes. En suivant cette logique, je parle d'une intensité adaptée pour sa capacité de répondre aux besoins du jeune, ou inadaptée, car elle ne répond pas à ses besoins.

Ces nomenclatures concernant l'expression des axes reflètent la manière dont la satisfaction des besoins de protection et d'autonomisation des jeunes est prise dans une dimension à la fois relationnelle et subjective, ce qui fonde la deuxième remarque. En fonction de son vécu, de son parcours et de sa situation, chaque mineur aura une appréciation de ce qui constitue, pour lui, un degré plus ou moins voulu de protection et d'autonomisation. Les choix méthodologiques invisibilisent une dimension dynamique et évolutive de ces perspectives, il faudrait parler d'une protection ou d'une reconnaissance vécue *à un temps t*, car l'analyse des

---

[104] Projet éducatif individualisé : document servant à fixer les principaux objectifs du placement.

observations faites par le jeune est tributaire de nombreux paramètres. Elle peut être influencée par son parcours de vie, la durée de son placement, l'évolution des mesures de protection, des décisions le concernant prises récemment (modification des droits de visite, changement de foyer par exemple), ses relations avec les professionnels, sa famille et ses proches, mais aussi son état de santé.

La présentation de chaque configuration est organisée en deux temps, le premier expose le point de vue des jeunes pour le contraster, dans le second, avec celui des professionnels impliqués.

6.1. Configuration 1 — Leanne et Bianca

Cette configuration est composée de deux jeunes filles qui vivent en foyer et manifestent une intégration dans des supports protecteurs qui est plutôt de mauvaise qualité. Elles entretiennent des relations plutôt conflictuelles avec les professionnels et leurs relations parentales sont source de tensions et de conflits, bien que des droits de visite soient toujours en place. Il s'agit de deux mineures *avec des bases* présentant des compétences et des ressources leur permettant de mener une scolarité qui se déroule plutôt bien. Les adolescentes manifestent un besoin d'autonomisation élevé qui se traduit par le même désir de liberté, elles vivent la mesure comme un frein à leur indépendance et aux projets qu'elles souhaitent mener. C'est ce qui contribue à expliquer leur sentiment d'une protection (trop forte) et d'une autonomisation (trop faible) imposées :

> *Je me sens pas du tout respectée, parce qu'en fait je me dis c'est un peu moi l'élément du placement, ça me concerne moi de base. Des fois, je me sens un peu comme un dossier, comme un objet un peu, genre toi on te déplace là, tu dois faire ça. Et au final je suis pas trop prise en compte, même si ça parle que de moi, bah on dit juste Leanne elle a été en foyer, mais on dit pas Leanne comment elle se sent, ou Leanne elle aimerait faire les rendez-vous de cette manière. Et du coup, je me sens pas trop respectée et du coup écoutée.* (Leanne)

La citation de Leanne traduit la manière dont ces deux adolescentes se sentent peu considérées dans leur placement, elles qui ont le sentiment que leur besoin d'indépendance n'est pas assez pris en compte. Elles ont toutes les deux des projets précis : vivre seule pour l'une, retourner vivre avec la famille de sa mère pour l'autre. Ces expériences conditionnent en grande partie leur expérience du placement et elles tendent à impacter leur vécu et leur ressenti au quotidien. Les mots de Leanne, qui a été placée sans qu'elle n'en comprenne bien les raisons et en vivant cette décision comme un abandon de sa mère, témoignent de ce sentiment de ne pas être « *trop prise en compte* ». Elle a l'impression d'être « *comme un dossier, comme un objet* », ce qui illustre bien la manière dont elle se sent dépossédée de la mesure. Selon elle, les adultes prennent des décisions à sa place sans se soucier de la manière dont elle peut ressentir les événements. Ce sentiment est étroitement lié à ce qu'elles décrivent et vivent comme une perte de contrôle sur le quotidien qui est en partie causée par une participation entravée :

> *Je déteste (ne pas pouvoir participer aux décisions la concernant) parce que, en fait, j'aime pas perdre le contrôle déjà de base. Et encore plus quand c'est des personnes que j'aime pas qui me contrôlent et qui contrôlent plein de trucs que je dois faire ou quoi.* (Leanne)

L'expression « *perdre le contrôle* » est révélatrice d'un degré de protection et d'autonomisation imposé et contribue à expliquer ce besoin irrépressible d'une autonomie émancipatrice qui peut s'interpréter comme la volonté d'une reprise de pouvoir sur sa vie. Dans ce contexte, elles vivent de nombreuses décisions du quotidien comme des freins à leur indépendance qu'elles ne comprennent pas :

> *Des fois ils [les éducateurs] se plaignent que je garde les médicaments dans ma chambre sauf que, si j'ai une douleur au milieu de la nuit, ils me disent : « Mais non, Leanne, tu peux pas garder les médicaments dans ta chambre tu dois descendre. » Je vais pas me lever à 2 h du matin pour demander un Irfen, c'est logique. Ou quand je dois en prendre un pour l'école, je trouve pas ça logique que je leur demande. Je trouve qu'ils s'alarment un peu trop pour rien et que ça devient lourd des fois et que ça casse un peu mon autonomie.* (Leanne)

Leanne exprime son incompréhension concernant la gestion de ses médicaments qu'elle vit comme une demande trop infantilisante. En cas de besoin, elle doit aller chercher un éducateur, parfois au milieu de la nuit, ce qui de son point de vue est gênant pour une jeune fille qui peut gérer des douleurs menstruelles. Et dans le passage ci-dessus, l'adolescente exprime clairement combien ces contrôles « *cassent* » l'autonomie qu'elle tente d'acquérir. Ces éléments donnent à comprendre pourquoi ces jeunes peuvent être dans une forme d'opposition face aux professionnels les encadrant, leurs relations prenant parfois la forme d'une lutte pour se faire entendre et se faire respecter :

> *I : À quel moment tu as senti qu'on a commencé à t'écouter ?*
>
> *B : Quand j'ai commencé à me rebeller, quand j'ai vraiment commencé à faire les actes comme aller au consulat belge pour essayer de demander à être déportée en Belgique. Aussi le fait que je n'allais plus à l'école, que je montrais que j'étais déterminée, que j'ai jamais changé, tout ce que je dis, ça fait quatre-cinq ans que je répète les mêmes choses.* (Bianca)

Bianca s'est sentie contrainte de passer aux actes, car sa parole ne lui permettait pas de se faire entendre et elle a fait le choix de se *rebeller* au moyen d'actions concrètes. Ces agissements décrivent une posture où la jeune se sent forcée de prouver sa détermination, ce qui signifie aussi l'échec d'un dialogue qui ne répond pas à ses attentes. Leanne vit des expériences similaires et elle a pu exprimer combien elle a dû *se battre* pour que les équipes respectent sa chambre qu'elle décrit comme son espace privé et qui est « *le seul endroit qui m'appartient vraiment* ». Pour elle aussi, les mots n'ont plus suffi et elle a dû *crier* pour se faire entendre.

<u>Faire seule : une autonomie conditionnelle</u>

Cette configuration est caractérisée par le besoin de faire seule et de se débrouiller seule face à une autorité qui est perçue comme trop envahissante. Elles ont

tendance à concevoir les relations éducatives comme la marque d'une incursivité inacceptable dans leur intimité :

> *Bah, je sais que c'est quelque chose de positif (des éducateurs qui lui posent des questions sur sa journée d'école), mais du coup j'aime pas. J'ai l'impression qu'on rentre dans mon espace privé un peu, j'aime pas trop.* (Leanne)

Leanne met en évidence une tension au niveau de son suivi, où elle est consciente que l'attention des éducateurs à son égard est positive, tout en la rejetant, car un tel intérêt semble lui faire peur. C'est comme si la proximité voulue par les professionnels était perçue comme envahissante, car ne respectant pas l'espace privé de la jeune. Ce sentiment peut s'interpréter comme le signe d'un degré de protection imposée face aux comportements d'adultes qui sont perçus comme des sources d'inquiétudes. Ce sentiment est dû au fait que ces jeunes expriment leur volonté de faire seules et à leur rythme, avec un minimum d'interférence des professionnels. Dans ce contexte, la définition que donne Bianca de l'autonomie est éclairante :

> *Être autonome c'est surtout de ne pas dépendre de l'autre. Faire à manger seule, faire les tâches ménagères. »* (Bianca)

Sa perception se rapproche de la finalité du *principe de réalité* des professionnels et des exigences d'indépendance véhiculées, où cette dépendance à l'autre constitue une forme de repoussoir. Leanne a pu exprimer très clairement son envie d'être débarrassée de l'autorité des adultes qui l'entourent.

> *Qu'il n'y ait plus personne, qu'il n'y ait plus d'IPE, que ma mère n'ait plus d'autorité sur moi, plus d'éducateurs, tout ça ! Qu'il y ait plus des personnes qui sont soi-disant plus haut que moi et qui peuvent avoir des décisions sur ma vie.* (Leanne)

Elle souligne le besoin déjà évoqué d'une reprise de contrôle chez ces profils ; c'est en agissant seule, sans l'autorité des adultes que Leanne pourra prendre *des décisions sur sa vie*. L'expression d'un tel ressenti sous-entend aussi que la manière dont elle peut participer ne lui convient pas et qu'elle ne se sent pas écoutée.

Dans le discours de ces adolescentes, les équipes attendent des jeunes qu'ils deviennent à la fois autonomes et indépendants, tout en restant dans l'échange. Cette double exigence peut apparaitre comme paradoxale et s'inscrit en partie dans une conception de l'autonomie comme un processus conditionnel (Rennerskog, 2023). En effet, l'autonomie attendue n'est pas libre et sans contrainte, mais elle s'ancre dans une démarche qui doit être surveillée, où les bénéficiaires doivent apporter la preuve de leur engagement au moyen de conduites visibles (Astier, 2007). Ces jeunes filles sont conscientes que leur comportement est critiqué par des équipes qui leur demandent précisément d'être davantage dans le lien pour *mériter* leur autonomie :

> *Il [son éducateur] parle encore du fait que je me livre pas assez, que je dis pas, que je les informe pas assez par rapport à ma santé. Quand j'ai des rendez-vous ou quoi je leur dis pas trop, je les informe pas à l'avance. Et sur ma relation avec ma mère, que je devrais être plus proche et tout ça.* (Leanne)

Leanne met en évidence des exigences comportementales où l'on attend d'elle une capacité de réflexivité couplée à une certaine proactivité dans lesquelles elle doit *dire, informer et montrer*. Elle est censée être suffisamment compétente pour mettre des mots sur ses vulnérabilités et être en relation avec les adultes, ce qui est loin d'être évident pour certains jeunes qui vivent ces liens comme une forme d'agression. C'est à travers ce type d'attente que j'observe les conditionnalités d'une autonomie que les mineurs concernés doivent *performer*.

En résumé, ce groupe vit un degré de protection et d'autonomisation imposé (sous-autonomisation et surprotection) causé en partie par des expériences d'une parole non prise en compte et un besoin fort d'émancipation. Ces jeunes expriment le besoin d'une reprise de contrôle sur leur vie qui se manifeste par une forme de lutte et de batailles de territoire menées avec les équipes éducatives. Il s'agit pour elles de défendre leur sphère privée et leur besoin de faire seules, en revendiquant une forme d'indépendance qui vient d'une certaine manière légitimer leur rejet des relations et du lien.

Le point de vue des professionnels

Les jeunes de cette configuration expriment des attentes similaires en matière de protection et d'autonomisation. L'analyse du point de vue des professionnels qui les encadrent complexifie cette représentation avec des évaluations divergentes en matière d'adaptation de ces intensités aux besoins des adolescentes :

> *Bianca honnêtement aujourd'hui c'est une jeune fille qui va bien ! Qui suit une scolarité normale, qui a de grandes compétences et de belles ressources. Et c'est une jeune fille qui fonctionne, qui est stable dans sa tête, qui sait ce qu'elle veut et ne veut pas. Et nous, aujourd'hui on n'a pas de difficultés dans le quotidien, parce que ça fonctionne avec nous. C'est une jeune fille où on pourrait s'imaginer dans une année lui proposer les studios qu'on a.* (Référente de Bianca)

La référente évoque une jeune fille avec *les bases*, qui n'est pas trop handicapée par ses vulnérabilités dans le quotidien et parvient à se mobiliser. L'objectif du foyer est de pouvoir lui offrir un lieu sécurisant pour qu'elle puisse s'épanouir et poursuivre son apprentissage de l'autonomie. Cela devrait la conduire à intégrer un studio indépendant, dernière étape d'un parcours classique vers son autonomisation.

Puis il y a Leanne qui a et pose davantage de difficultés aux équipes :

> *On n'a pas d'attente qu'elle soit exceptionnellement douée à l'école, pas d'attente qu'elle soit particulièrement compliante à tout ce qu'on dit. Au contraire, dans tout ce qu'on fait, les professionnels encaissent énormément pour lui permettre aussi d'avancer. Mettre des trop grandes attentes sur Leanne ça n'aurait aucun sens. Pour moi c'est avant tout une jeune qui a besoin d'apprendre à prendre soin d'elle et de cheminer là-dedans et ça prend beaucoup de temps.* (IPE de Leanne)

Cette description soulève un élément essentiel qui distingue ces deux jeunes : c'est le besoin qu'a Leanne *d'apprendre à prendre soin d'elle*. La citation ci-dessus souligne combien, pour ces professionnels, l'accès à des soins conditionne la suite de sa prise en charge et surtout son inscription dans un parcours d'autonomisation. Malgré cette différence notable, le regard des professionnels converge vers une caractéristique commune chez ces deux jeunes : leur besoin quasi viscéral d'une

plus grande indépendance qui doit leur permettre de mener les projets qui ont du sens pour elles :

> *Ce qu'elle veut elle, c'est son autonomie, ça elle nous l'a dit très clairement. Ce qu'elle veut elle, c'est partir du foyer ; ce qu'elle veut elle, c'est un appartement indépendant ; ce qu'elle veut elle, c'est qu'on lui foute la paix ! Elle veut plus de professionnels sur le dos, ça c'est son objectif (rire).* (Référent de Leanne)

Pour Leanne, il s'agit d'avoir accès le plus rapidement possible à des appartements de transition afin de pouvoir se débarrasser des professionnels qui l'encadrent et qu'enfin *on lui foute la paix*. Bianca manifeste quant à elle sa volonté de partir vivre avec la famille de sa mère qui vit en Belgique, projet dans lequel elle se montre particulièrement active, où elle *sait ce qu'elle se veut* d'après son IPE.

Des capacités de participation variables

Face à un tel besoin d'émancipation, ces jeunes vivent une protection imposée qui freine leur autonomisation. Les professionnels témoignent de l'énergie et des compétences qu'elles mobilisent pour se faire entendre, car elles ne se sentent pas comprises dans les injustices qu'elles vivent. Les deux profils partagent un même besoin d'expression et de reconnaissance qui s'exprime cependant à travers des comportements et des stratégies bien différentes. Les équipes qui encadrent Leanne signalent une vraie difficulté de communication et de collaboration de la jeune qui manifeste une opposition frontale envers elles :

> *C'est une jeune fille qui est vraiment dans l'opposition dans les entretiens. Elle met tout de suite l'armure, le bouclier et elle défie dans le regard, elle défie dans le ton, elle défie dans le positionnement. Il faut y aller par petites touches, puis il faut montrer le cadre.* (IPE de Leanne)

Son éducatrice décrit de manière similaire une mineure qui veut montrer qu'elle gère et qu'elle est autonome, ce qui la conduit à refuser les échanges et à mettre à distance les professionnels qui tentent de travailler avec elle. Son IPE évoque les difficultés qu'il éprouve pour être en relation avec Leanne et décrit ce qu'il perçoit comme problématique avec une jeune qui *ne donne pas accès* à toute une zone de son vécu et de ses ressentis. Ce comportement déstabilise les équipes, car la

mineure ne répond pas aux exigences d'une autonomie conditionnelle et de relations contractualisées (Astier et Duvoux, 2006). On peut y voir une forme de personnification du *mythe de l'homme indépendant* (Hamrouni, 2012) qui rejette toutes formes d'interdépendances, car perçues comme un signe de faiblesse.

À titre de comparaison, Bianca affiche le même besoin de se faire entendre et d'être prise au sérieux, mais elle mobilise des modalités de contestation légitimes qui témoignent d'une plus grande capacité à être dans le lien avec les équipes. C'est ce qu'exprime sa référente en insistant sur les ressources de l'adolescente :

> *Je pense que Bianca, elle a cette capacité de prendre contact avec les personnes de manière très autonome, écrire à la juge, voir son IPE. Par le biais de son avocat et de sa pédopsy, elle arrive à dire certaines choses. Et elle-même, elle a quand même réussi à obtenir un entretien avec la juge, ce qui est quand même très, très rare ! Elle a cette force-là et ces compétences pour alerter les gens et faire part de ce qu'elle a besoin.* (Référente de Bianca)

C'est une jeune que son IPE décrit comme étant *très capable de s'exprimer, elle utilise toutes les voies pour le faire*. Ces formes d'expressions sont reconnues et témoignent d'un engagement et d'une détermination *très, très rares,* pour reprendre les termes employés par sa référente. Mais, tout comme Leanne, l'adolescente est parfois forcée de s'exprimer selon des modalités plus conflictuelles. Sa référente me parle d'un moment où la jeune a fait le choix de ne plus aller à l'école pour exprimer sa colère face à une parole que le réseau ne prenait pas en compte. Pour les professionnels, cette stratégie est vécue comme moins légitime, car cela a contribué à péjorer la situation scolaire de la jeune. Face à ces profils, les équipes expriment des difficultés à les informer et les entendre, soulevant un décalage important entre leur principe de réalité et la réalité expérientielle de ces jeunes. C'est notamment le cas de l'IPE de Leanne qui m'explique que la jeune peut rejeter la vérité qu'il lui donne, « *parce qu'elle a la sienne et qu'elle s'est construit la sienne* ». Cette image d'une réalité reconstruite par le mineur et qui s'oppose à celle des professionnels constitue un obstacle de taille pour entendre ces profils qui ont *vraiment des difficultés à intégrer les faits,*

selon l'expression de la référente de Bianca. Cette difficulté d'accordage amène l'IPE de Leanne à dresser le constat suivant :

> *Je ne pense pas que c'est une jeune qui a pu beaucoup être entendue, parce qu'on arrive pas à savoir comment l'entendre, comment lui permettre de s'exprimer.* (IPE de Leanne)

Autonomie conditionnelle à l'œuvre

Dans un contexte où le dispositif rencontre d'importantes difficultés pour entendre ces jeunes, il y a un besoin d'interroger les conditionnalités de l'autonomie et des attentes comportementales qu'elles engendrent en matière de collaboration. Dans un processus de contractualisation de la relation et d'une modalité *donnant-donnant*, les professionnels s'attendent, parfois implicitement, à observer la preuve de l'engagement des jeunes :

> *Ça peut sembler un peu contradictoire, mais en fait, c'est un peu comme si jusqu'à maintenant on la laissait un peu faire et là, pour avancer, on doit pouvoir rentrer dans sa sphère privée. Par l'école, par le psy. Au lieu de dire que c'est toi qui gères, pour montrer que tu avances et que tu es capable d'accepter l'adulte.* (IPE de Leanne)

C'est précisément ce qu'exprime ce professionnel en décrivant ses attentes en matière d'évolution du comportement de la mineure. Il y a une notion de contrepartie au cœur de ces échanges : pour que les adultes qui l'encadrent puissent aller dans son sens et accompagner son autonomisation, Leanne doit remplir sa part du contrat en acceptant d'être davantage dans le lien. L'autonomie doit se performer au moyen de conduites visibles prouvant l'engagement du jeune (Astier, 2007). Dans ces conditions, l'accompagnement se fait sur une ligne de crête où il s'agit de composer entre les besoins d'autonomie et d'indépendance de ces jeunes, tout en les amenant à accepter la présence de l'autre. L'IPE décrit la faible marge de manœuvre à sa disposition pour travailler sur ces deux axes, en évitant le rapport de force, tout en devant faire accepter sa présence que la jeune perçoit comme une intrusion insupportable.

Un degré adapté de protection ?

Dans ce contexte, trouver un degré adapté de protection requiert des ajustements entre le jeune et les professionnels qui supposent de possibles échanges :

> *Je pense que le fait que je lui dise : « Mais moi, je ne suis pas d'accord avec toi ; de toute manière que ça te plaise ou que ça ne te plaise pas, il y a des choses que tu ne décideras pas parce que tu es mineure. » Bien sûr je pense que ça a pu la heurter et je peux assez facilement penser qu'elle a eu le sentiment que je ne la respectais pas. Alors que ce n'était pas du tout le cas. Elle a besoin de montrer qu'elle est forte ici. Que quelqu'un en face d'elle ait une posture aussi ferme, je pense qu'elle peut avoir ressenti ça, comme un manque de respect. Du moment qu'elle a un mur en face d'elle, boum, elle prend ça d'une grande violence. Et je suis à peu près le dernier mur qui existe dans la vie de Leanne.* (IPE de Leanne)

Ce professionnel conçoit son autorité en employant la métaphore d'un mur qui doit à la fois tenir sans être trop rigide. La jeune le vit comme une forme de surprotection qui remet en cause son indépendance, alors que l'IPE est convaincu de l'utilité de son positionnement et du degré de protection qu'il doit incarner pour le bien-être de la jeune. Son témoignage met en évidence le décalage des réels qui est à l'œuvre. Chez Bianca, les équipes se questionnent davantage sur le degré de protection imposé à la jeune au-delà de sa mise en sécurité, qui n'est absolument pas contestée :

> *Je sais pas si elle a vraiment été entendue en fait. Parce que juste avant l'audience, où elle a fortement exprimé son envie et son besoin d'aller en Belgique, je pense qu'elle a pu amener des arguments qui étaient en sa faveur. Et je pense que toutes ces mesures de protection mises autour de Bianca, elles seraient compréhensibles si c'était une jeune fille de 12 ou 13 ans. Je pense qu'aujourd'hui c'est une jeune fille qui a 16 ans et qui peut faire face aux éventuelles craintes qu'on peut avoir quant à un éventuel retour chez sa mère.* (Référente de Bianca)

Sa référente signale un degré de protection qui lui parait excessif et inadapté face à une jeune qui n'est pas entendue et qui, selon elle, a les capacités pour qu'un retour chez la maman soit envisagé. Cette préoccupation est également portée par

son IPE pour qui le système actuel tend à surprotéger Bianca, et fait du mal à une jeune qu'elle juge *capable de discernement*. Bien qu'elles aient le même âge (15 et 16 ans), il y a un décalage au niveau de la perception de la maturité respective des deux jeunes par les équipes. Et cela a un impact sur la manière dont ces dernières vont juger de la légitimité des projets.

L'analyse du point de vue des professionnels montre que leur évaluation est impactée par le caractère plus ou moins réaliste des revendications des jeunes, la manière dont elles l'expriment et s'inscrivent dans une relation « contractualisée ». Leanne est dans le rejet du lien avec les adultes qui l'encadrent et son besoin d'indépendance le confirme : elle veut pouvoir se débarrasser des professionnels pour être enfin seule. Dans ces conditions, les équipes estiment que son degré de protection et d'autonomisation est adapté, et lui reprochent de ne pas s'ouvrir et donner davantage en retour. C'est à ce prix-là qu'elle pourra acquérir une plus grande autonomie, mettant ainsi en évidence la manière dont son développement est encadré et conditionné sur le plan relationnel. De son côté, Bianca est capable de s'exprimer selon des modalités reconnues, son projet de réunification est perçu comme plus légitime par son équipe, qui signale un début de surprotection à ce sujet. Cette configuration met en évidence ce qui apparait comme un paradoxe à Leanne qui, d'une certaine manière, répond à une partie des exigences d'indépendance portées par le *principe de réalité*, mais ne répond pas à l'épreuve de conformité relationnelle. En revanche, Bianca a les compétences et ressources pour répondre aux exigences comportementales portées par des relations contractualisées et partage, de fait, une plus grande proximité de réels.

Les deux adolescentes témoignent d'une protection et d'une autonomisation imposées qui traduisent un sentiment de surprotection et de sous-autonomisation. Dans le cas de Leanne, les professionnels voient cette intensité comme adaptée dans sa réponse aux besoins de la jeune. Pour Bianca, la situation est plus contrastée et les équipes évoquent un degré plutôt inadapté, car il peut surprotéger et sous-autonomiser la jeune.

6.2. Configuration 2 — Chloé, Isabelle et Iris

Cette configuration est composée de trois jeunes filles âgées de 14 et 18 ans qui ont comme point commun de vivre et d'avoir vécu des parcours très difficiles, jalonnés de ruptures à répétition. Il s'agit de situations où la notion de vulnérabilités problématiques (Garrau, 2018) est éclairante, tant elle permet une prise en compte plus fine de la manière dont les fragilités psychologiques constituent des obstacles pour ces accompagnements. Ces adolescentes sont très proches de l'idéal-type du jeune décrit comme *sans les bases* par les professionnels, où leurs vulnérabilités les rendent bien plus difficiles à situer de manière fixe dans une configuration donnée. Elles vivent une protection et une autonomisation imposées tout en oscillant entre un sentiment de surprotection et de sous-autonomisation qu'on peut résumer comme — le foyer m'enferme, me contrôle et me restreint dans mes projets — et un sentiment opposé de sous protection et de sur-autonomisation qu'on peut cette fois comprendre comme — le foyer ne prend pas suffisamment en compte mes vulnérabilités et les efforts que je fais.

Leur point commun réside dans leur isolement important causé par une mauvaise intégration dans des supports protecteurs et notamment des relations particulièrement dégradées avec les professionnels où les jeunes filles ne se sentent pas entendues ni comprises. Les deux citations suivantes expriment ce sentiment d'une participation quasi impossible face à des interlocuteurs qui semblent incapables d'entrer en relation :

> *J'ai rien participé, j'ai rien écouté, ils m'ont rien dit. En fait, ici je participe à aucune décision qui est prise sur moi-même.* (Chloé)

> *Ils s'en fichent, ils écoutent pas, ça rentre là (montre une oreille), ça sort là (montre l'autre oreille). Ils disent rien, ils s'en fichent. Tu as beau leur dire que tu as envie de mourir, ils vont être là : « ah, super, on s'en fout ! »* (Isabelle)

Les relations parentales qui impliquent des mères isolées ayant des fragilités psychiques sont particulièrement complexes et source de nombreuses souffrances

pour ces mineures. Ces liens sont faits de multiples ruptures avec des jeunes *parentifiés*, en recherche d'attention et d'amour, et qui se mettent fréquemment dans une posture de *sauveur* vis-à-vis de leur parent :

> *Si vous voulez, la principale chose pourquoi je suis en foyer c'est que c'était un peu moi la maman de cette maison en fait. Je m'occupais de ma mère, de ma petite sœur, de mes grandes sœurs et de mes beaux-pères. Je faisais à manger, le ménage avec ma mère et en fait j'ai toujours eu un côté maternel.* (Chloé)

Chloé décrit ce mouvement d'inversion des rôles pour une enfant qui s'est retrouvée être *la maman de cette maison* et devoir prendre soin des autres en priorité. Dans ces contextes, les relations mères-filles sont souvent décrites comme *toxiques*, Chloé signale combien la répétition incessante du schéma, *on s'engueule, on se pardonne, on s'engueule*, est blessante. Cela confronte ces jeunes aux fragilités de leurs parents pour qui il est extrêmement difficile de prendre soin de leur enfant et d'avoir une attitude plus responsable à leur égard.

Leur scolarité est traversée par d'importantes difficultés qui renforcent leur isolement, tout en les confrontant à des attentes vécues comme disproportionnées :

> *Les profs, ils avaient des attentes trop élevées parce qu'on avait souvent loué mes capacités. Et du coup on avait dit c'est une très bonne élève, en fait, vu que dans mes bulletins j'avais à peu près 6 de moyenne partout, on me disait : « Ouais, mais sois la première de la classe, fais des efforts, travaille dur, révise tard. » Du coup, trop d'attentes pour moi à l'école et c'est le trop d'attentes pour moi à l'école qui a fait que j'ai chuté un peu.* (Iris)

Dans cet exemple, les enseignants ont voulu pousser Iris, qui avait d'excellents résultats, à poursuivre ses efforts et à s'investir toujours plus pour maintenir ce niveau. Mais on comprend aussi qu'à un moment donné, cela n'a plus été possible pour une jeune trop parasitée par ses fragilités et confrontée à une pression qui devient trop forte.

Autonomisation *idéalisée* et sentiment de protection excessive

Ces profils manifestent un besoin d'autonomisation que je qualifie d'idéalisé. On peut supposer que leurs fragilités psychiques les empêchent de prendre toute la mesure des implications engendrées par la *réalité* qu'implique leur placement. Ces adolescentes ont tendance à se considérer comme autonomes et compétentes, ce qui les amène à vivre la mesure comme un enfermement qui leur impose un contrôle décrit comme imposé et excessif. De prime abord, elles expriment un sentiment d'une surprotection infantilisante qui restreint leur autonomie, pouvant entrainer une perte de contrôle sur leur vie :

> *Depuis que je suis en foyer, j'ai l'impression que je suis un robot, genre. Tous les matins je me lève, petit-déjeuner, médicaments, ensuite je pars, ensuite je fais ma journée, ensuite je reviens, ensuite je dors, je regarde mon tel… Voilà !* (Iris)

Pour prolonger l'image du robot, Iris confie avoir l'impression de vivre une vie *télécommandée*, ce qui s'inscrit dans ce sentiment déjà documenté de perte de contrôle pour des mineures qui disent n'avoir aucune marge décisionnelle dans leur placement. Iris est confrontée à d'importants problèmes d'hygiène corporelle qui contraignent les éducateurs à une surveillance rapprochée. Dans le passage suivant, elle raconte un moment où son référent lui demande d'aller prendre une douche en pleine journée :

> *Hier, en fait, j'ai laissé couler l'eau en attendant qu'elle chauffe. Et du coup j'ai laissé le robinet couler et il (le référent) est venu à la porte et il a dit : « Tu prends pas ta douche, tu as juste ouvert le robinet. » Le robinet du lavabo en plus, moi déjà ça me choque. Déjà qu'on est tellement sourd qu'on fait pas la différence entre le robinet de l'eau et le robinet de la douche. Déjà ça, ça m'a trop saoulée parce qu'il dit alors qu'il a même pas vu. Et quand je lui ai montré la différence entre les deux il m'a dit : « Mais c'est le robinet que tu as mis. » Et après, il me dit : « Ouais, mais t'as pas bien pris ta douche, j'ai l'impression que tu pues. » Déjà il me le dit franc et tout : « Ouais, tu pues. » Bah, déjà, il faut être plus poli. Si on respecte pas les autres, moi je vais pas le respecter.* (Iris)

Ces mots traduisent la violence et l'incompréhension ressenties par Iris face à un éducateur qu'on imagine l'oreille collée derrière la porte de la chambre à essayer de distinguer si c'est bien le robinet de la douche ou du lavabo qui est ouvert. Ce sentiment de surcontrôle émane du comportement de ce professionnel qui, dans ce récit, décide du *timing* de la douche, vérifie son bon déroulement et juge de sa réussite. Cette expérience illustre son sentiment d'être placée dans un foyer qui la confronte à une surprotection humiliante. L'entretien avec Chloé met en évidence une expérience similaire à celle d'une jeune qui fait une analogie entre le foyer et l'univers carcéral :

> *Je pourrai jamais être comme eux (les professionnels), ils veulent que je sois, en fait. Si vous voulez pour moi, un éducateur, c'est une personne de l'État. L'État, ils nous ont enfermés dans un foyer. Pour moi ça veut dire que l'État nous considère comme des pions, on est tous des pions de l'État.* (Chloé)

Cette citation illustre aussi l'état d'esprit de cette jeune au moment de notre entretien ainsi que les difficultés psychiques qui l'habitent. Chloé se sent complètement prise au piège et l'image du pion renforce son sentiment de dépossession. En général, ces jeunes filles témoignent d'un placement qui fournit une protection imposée, excessive et infantilisante, car il entrave ou empêche leur autonomisation. C'est par exemple, Isabelle qui exprime le sentiment que « *le foyer veut décider ma vie mieux que moi* » ou encore Iris qui a l'impression que sa vie et son corps ne lui *appartiennent pas*.

<u>Un principe de réalité qui invisibilise la réalité expérientielle</u>

Comme annoncé en préambule, cette configuration est particulièrement difficile à cartographier. Le sentiment de surprotection peut s'inverser dans le discours de ces mineures qui expriment aussi un déficit de protection. Cela vient principalement d'attentes trop élevées des professionnels que les jeunes décrivent comme étant en décalage avec leurs réalités, et dont les équipes ne prendraient pas la pleine mesure. Ce décalage contribue à invisibiliser le vécu des mineures en leur donnant le sentiment que leurs vulnérabilités ne sont pas suffisamment prises

en compte. Ce cas de figure évoque une sous-protection qui confronte les jeunes à une forme de surautonomisation où la pression des objectifs véhiculés par le *principe de réalité* devient trop grande. Je reprends à dessein le témoignage d'Iris, tant il illustre toute l'ambivalence que ces jeunes peuvent ressentir :

> *Après être sortie de l'hospitalisation de septembre, bah, ils (les éducateurs) m'ont dit : « Ben, maintenant tu prends deux douches par jour. », parce que soi-disant je pue. Du coup ils me disent : « Deux douches par jour et tu ranges ta chambre tous les jours, et tous les matins on va contrôler et tous les soirs on va contrôler. » Ça me fout tellement la pression et du coup je le fais pas. Et on se plaint de plus en plus et ça me fout encore plus la pression et limite c'est un peu un complexe de pas pouvoir ranger ma chambre parce que, genre, on me met trop la pression.* (Iris)

La mineure exprime une forme de surcontrôle et de surprotection (être contrainte de prendre deux douches par jour et de ranger sa chambre), ce qui peut être vécu comme particulièrement infantilisant pour une adolescente de 14 ans. J'observe également ce glissement vers un sentiment de sous-protection causé par la confrontation à une pression vécue comme trop forte. Iris parle d'un contrôle permanent qui renforce son incapacité à ranger sa chambre et vient légitimer les reproches qu'on lui fait. Elles mentionnent, toutes, la sensation d'être confrontées à une protection imposée, car en décalage avec leurs besoins et leurs réalités, telle qu'elles l'expérimentent. C'est Chloé qui exprime combien elle aimerait que les éducateurs soient plus attentifs à elle, à son humeur et à la manière dont elle se sent après l'école : « *Quand j'ai un sourire, c'est souvent un faux et j'ai envie de pleurer dans ma chambre.* » Il y a un vrai décalage entre le principe de réalité des équipes et la réalité vécue par les jeunes qui disent fournir des efforts considérables pour adopter les comportements attendus, sans que ces derniers soient reconnus à leur juste valeur :

> *Ça c'est la première phase où on me manque de respect un peu, « fais des efforts » ou « tu devrais faire plus d'efforts », ou « ah, mais pourquoi tu n'as pas fait d'effort ? » Tout ce qui est sur l'effort en fait, quand on me dit cette phrase, c'est clairement qu'on ne m'a pas écoutée,*

> *ou on n'a pas vu les efforts que j'ai faits. Parce que moi je leur dis que je fais des efforts, j'ai fait ce que j'ai pu. Et eux ils me disent « fais plus, fais plus ». Bah, quand on pousse quelqu'un à bout, après on s'étonne que je fasse des crises et tout. (Iris)*

Iris se sent *poussée à bout*, *pas écoutée* et *pas respectée* par des professionnels qui la confrontent à des objectifs qu'elle vit comme étant irréalistes. Chloé évoque aussi la manière dont elle fait son maximum pour contrôler ses émotions, et à quel point elle ne se sent pas reconnue. Elle évoque un droit à l'erreur qui serait quasi inexistant pour ces jeunes confrontées à des équipes qui « *notent toutes nos petites erreurs »,* ce qui renforce chez elles l'impression de devoir être parfaites. Cette déclaration questionne la manière dont l'apprentissage de l'autonomie est perçu par ces publics et visibilise une forme de conditionnalité. Cela s'oppose à une vision plus relationnelle de l'apprentissage et à l'idée qu'une compétence s'acquiert grâce à des relations de confiance et à un processus d'expérimentation et d'échecs (Starr et al., 2024).

Il y a des ambivalences qui traversent le vécu de cette configuration prise entre un sentiment de surcontrôle infantilisant mêlé à la sensation d'être confronté à des attentes trop élevées, et des efforts invisibilisés. Dans les deux cas, cela témoigne d'une divergence quasi maximale entre le principe de réalité des équipes et la réalité expérientielle de mineures qui expriment le besoin d'une prise en charge plus individualisée, capable de leur offrir un degré de protection et d'autonomisation souhaité.

> *Prendre plus en compte, genre, l'avis d'un adolescent et ne pas juger direct dès qu'il y a une décision qui est mal prise, ne pas juger que cet enfant est un cas très spécial, où voilà quoi. Et toujours mettre une étiquette : « ça c'est un enfant fou, ou ça c'est un enfant à problème, ou ça c'est un enfant qui est bien. » Pas tout de suite mettre une étiquette, alors qu'on n'a pas appris à connaitre cette personne.* (Iris)

Cette notion d'étiquetage fait penser à l'inscription d'un *scarring effect* (Strandh et al., 2014) qui viendrait figer la catégorisation de ces jeunes, en niant combien leurs besoins évoluent. Dans certains cas, Iris, Isabelle et Chloé expriment le

besoin d'une plus grande protection et d'une attention plus fine des équipes à leurs émotions. Dans d'autres situations, parfois concomitantes, elles disent vivre une protection trop forte, qui les enferme et les contrôle. Ces témoignages permettent d'approcher cette complexité.

Le point de vue des professionnels

Le premier élément que les entretiens avec les professionnels mettent en évidence touche aux vulnérabilités de ces jeunes, et plus spécifiquement à leurs grandes fragilités psychiques :

> *Quand sa mère était enceinte, elle s'alcoolisait déjà beaucoup. Donc Isabelle, elle est déjà née avec le syndrome de l'alcool fœtal. Tu le vois déjà à son facies qu'il y a quelque chose, et sa maman, elle est quand même bipolaire. Et je pense qu'Isabelle, dès toute petite, elle a dû porter des responsabilités qui n'étaient pas les siennes. Quand tu vois la relation entre la maman et Isabelle, des fois tu te demandes qui est la mère et qui est la fille.* (Référente d'Isabelle)

Les mots de cette éducatrice offrent un aperçu de la complexité de cette situation en insistant sur son état de parentification extrême, où ces relations sont qualifiées de *toxiques*. La référente souligne bien cette inversion des rôles quasi complète qui s'opère, où la mineure devient responsable de son parent, pouvant aller jusqu'à l'effacement de sa volonté. L'état de ces relations contribue à expliquer le haut degré d'isolement de ces jeunes et témoigne du sentiment de sous-protection émanant des équipes :

> *Ce qui a manqué, je pense, c'est pouvoir éloigner plus la mère d'Isabelle. […] Et finalement tout le réseau dit : « Mais écrivez au TPAE, faites un éloignement de la mère ou ce genre de chose. » Et ça, c'est compliqué pour le réseau de pouvoir se rendre compte finalement qu'on a un pouvoir pour protéger les enfants, mais quand c'est les enfants qui vont voir leur parent dysfonctionnant, bah, à part leur dire « non tu peux pas », on n'a pas de moyen de pression.* (IPE d'Isabelle)

Ce professionnel évoque le besoin d'éloignement de cette jeune, mais aussi la complexité de mettre en œuvre une telle mesure quand c'est la mineure qui

continue à voir son parent. Cela pose la question d'une *juste* distance entre le jeune et ses parents, qui est souvent présentée par les équipes comme une condition pour que le jeune puisse adhérer à des soins.

Enjeux relationnels et participation jugée *hors réalité*

Les blessures de ces adolescentes prennent une telle ampleur qu'elles impactent profondément leurs relations avec les professionnels. L'exemple d'Iris illustre les dégâts causés par les troubles de l'attachement chez une jeune qui, du haut de ses 14 ans, a vécu une multitude d'abandons. Ce parcours de vie vient aussi expliquer pourquoi ces jeunes sont décrits comme n'ayant pas les bases pour se construire et développer leur autonomie :

> *Iris, le problème c'est qu'il y a tellement de ruptures, tellement de traumatismes que ça va être compliqué. Elle n'a pas de base, elle n'a clairement pas de base. […] C'est ce besoin d'attachement et de reconnaissance permanent, surtout à l'adulte. C'est dur le lien avec l'altérité. Avoir peur de décevoir l'adulte, d'être rejetée ou plus aimée. Satisfaire la demande qu'elle croit comprendre de l'adulte. Les blessures prennent le pas sur son QI. Elle préfère parfois lâcher des projets, ne pas aller plus loin, et refaire le même truc. Au cas où on l'abandonne en route, au cas où ça ne marche pas, qu'on dise non.* (IPE d'Iris)

Ces paroles témoignent de l'ampleur des fragilités d'Iris et de leurs effets sur les relations que la jeune entretient, où le lien avec les adultes est un enjeu considérable pour une jeune dont « *les blessures prennent le pas sur son QI* ». Cette courte phrase illustre à quel point ces profils peuvent être parasités dans l'acquisition d'une autonomie dont les objectifs peuvent apparaitre comme démesurés. Dans cette configuration, le décalage de réalités semble presque irréconciliable et complique la mission des équipes :

> *Petit à petit, Chloé a reconstruit une histoire. Et face à ça, on a beau essayer de ramener notre part de vérité, la sienne reste la plus puissante. Et donc oui, on lui a expliqué, on lui a dit, on lui a redit ! Et ben non, il y a toute une nouvelle mythologie qui se met en place. Tout ce*

> *qui est hyper important doit rentrer dans un schéma de pensée qui est protecteur pour elle et pour sa mère. Effectivement quand on lui dit : « Mais ta mère n'était pas là. », pour elle c'est pas possible. Et pourtant, quand sa mère vient aux rendez-vous, ça l'a complètement déstabilisée. Elle n'a pas pu le supporter. C'est l'ambivalence qu'on reçoit et qu'on voit tout le temps chez elle et qui doit être une source de souffrance, mais hallucinante pour elle ! Et dès qu'on veut travailler sur la souffrance, on a un « non » catégorique !* (IPE de Chloé)

L'adoption d'un tel mécanisme de défense péjore le lien avec les équipes. Cet IPE explique la manière dont Chloé s'est petit à petit construit une réalité derrière laquelle elle se réfugie et refuse les discours qui osent mettre à mal sa *nouvelle mythologie*. C'est le cas pour ceux qui essayent de la confronter aux difficultés de sa maman, un discours qui est totalement inaudible pour Chloé. Son référent a pu dire combien la jeune peut construire ses représentations sur la base de mensonges qui lui permettent, selon elle, *« d'améliorer ma vie parce que sinon ma vie c'est tellement de la merde que ça vaut pas la peine ».* Ces éléments donnent à voir l'état d'isolement de ces jeunes au sein de leur foyer et une quasi-absence d'intégration dans des supports protecteurs. Dans ce contexte, les témoignages des professionnels montrent à quel point les vulnérabilités de ces jeunes, et plus particulièrement ce décalage de réalité, rendent la prise en compte de leur parole presque impossible :

> *Je pense qu'entendue elle l'est, mais le problème c'est, vu qu'elle n'est tellement pas en réalité avec ce qu'elle dit, que nous, la réponse ne va pas être dans l'écoute, parce que nous on va être complètement hors de ce qu'elle pense. Donc, du coup, je ne sais pas si elle se sent entendue parce que nous on est dans la réalité et on sait ce qui va se passer, donc on n'aura peut-être sûrement pas les réponses qu'elle attend.* (Référente d'Isabelle)

Isabelle est décrite comme *tellement pas en réalité* que les réponses de l'équipe éducative qui sont en partie guidées par leur *principe de réalité* seront forcément inadaptées. Ce témoignage met en lumière le dilemme vécu par ces professionnels et les difficultés qu'ils ont à entrer en dialogue avec ces mineures ; un contexte propice au sentiment d'infantilisation décrit précédemment. Les modalités

classiques de participation sont mises en échec par l'ampleur des fragilités qui questionnent les professionnels sur le bien-fondé de l'inclusion des adolescentes dans des espaces participatifs qui pourraient les vulnérabiliser davantage.

> *Pour pouvoir dire ses besoins, il faudrait déjà qu'elle puisse les nommer. Et à mon sens elle n'est pas capable de pouvoir nommer ses besoins. Elle peut nommer ceux de sa mère, de sa grand-mère, de sa sœur, mais ses besoins, elle n'y arrive pas. Si on l'écoute, son besoin à elle c'est retourner chez madame. L'école pas grave, le soin* vade retro satana*... Donc la faire participer à un véritable processus de discussion et d'élaboration d'objectifs, c'est très, très, très compliqué ! […] Là actuellement, au niveau de l'école, la mettre plus dans le processus de décision est à mon sens contre-productif, parce que beaucoup plus blessant pour elle. On lui fait prendre à nouveau un mur dans la tête. Et je pense pas que ça soit quelque chose qui soit véritablement porteur pour l'instant que de la mettre dans les décisions que ça soit elle qui les prenne. Parce qu'à partir du moment où il faut faire le pas de la réalité, c'est compliqué pour elle.* (IPE de Chloé)

Des questionnements de cet IPE émerge un dilemme : comment parvenir à entendre la parole de ces jeunes tout en veillant à ne pas les confronter à des attentes ni trop élevées, car elles pourraient les blesser, ni trop faibles, car elles pourraient les infantiliser ? Ce professionnel fait référence au *pas de la réalité* qu'il décrit comme trop blessant pour Chloé, et qui justifie son choix de ne pas l'intégrer dans un processus participatif perçu comme vulnérabilisant. Selon lui, le fait d'amener Chloé à prendre des décisions sur sa scolarité va la confronter à l'étendue de ses difficultés et de ses échecs scolaires. La voix de Chloé est exclue au nom de ce principe de réalité (Van Bijleveld et al., 2015), ce qui va dans le sens de précédents résultats qui montrent que la parole des jeunes a plus de chance d'être prise en compte du moment où elle parait « *rationnelle et sensible* » (Holland, 2001). Ce processus débouche sur des décisions que les jeunes vivent comme leur étant imposées, tout en représentant une autorité paternaliste, ce qui fait écho à une forme de loyauté contrainte selon le triptyque d'Hirschmann (1970).

Une autonomisation impossible

Ces jeunes filles évoluent, du point de vue des professionnels, dans un tel décalage de réalités qu'il peut aussi les conduire à limiter leur autonomisation :

> *L'indépendance, non, on la stoppe souvent ! On comprend ses fragilités, ça lui a été dit plusieurs fois : « Ben, tu iras dans un truc de handicapés. », des choses comme ça. On peut la limiter parce que nous on sait qu'elle ne pourra pas aller dans certains endroits. Puis, peut-être au lieu de lui laisser ce rêve et cet espoir, ben, nous on la coupe dans son truc. Mais est-ce que n'est pas aussi une forme de protection ?* (Référente d'Isabelle)

Ce passage éclaire une tension ou un comportement paternaliste vis-à-vis de la jeune, qui peut aussi s'interpréter comme la preuve d'une protection adaptée à son égard. Ces situations questionnent la définition de ce que les professionnels qualifient de réaliste ou pas et illustrent à quel point l'objectif de protection est pris dans des tensions qui émanent de cette *injonction à la réalité* (Waltz et Bonvin, 2026).

Les vulnérabilités présentes complexifient la relation éducative et la définition d'objectifs. La référente d'Isabelle discute de sa difficulté à moduler de telles attentes face à une jeune qui se sent traitée *comme un bébé et une débile* par les objectifs fixés. Cette professionnelle évoque ce paradoxe en mettant en évidence ce décalage au niveau des besoins de la jeune en matière de soin qui empêche de satisfaire ses attentes d'autonomisation :

> *On lui a donné la possibilité d'aller en chambre excentrée pour travailler son autonomie, mais on voit que ce n'est pas que l'autonomie qu'elle a besoin. C'est aussi un soutien, je dirai parfois H24, parce que si elle est parasitée par un autre jeune, elle va se laisser embarquer…* (Référent d'Isabelle)

Suivant un parcours d'autonomisation classique, les équipes ont proposé une place en chambre de progression à Isabelle afin qu'elle *travaille son autonomie* malgré le fait que cette transition ne soit pas la priorité pour les professionnels. C'est ce décalage entre des jeunes qui sont décrits comme *hors réalité,* avec des envies

qualifiées d'irréalistes et l'objectif d'autonomisation que doivent poursuivre les professionnels, qui permet en partie d'expliquer pourquoi ces profils ont le sentiment de subir une autonomisation inadaptée. Ce que met en lumière le référent d'Isabelle, c'est qu'un apprentissage classique de l'autonomie est fortement compromis, sans pour autant que les équipes puissent adapter leurs attentes face à des besoins spécifiques et des vulnérabilités plus envahissantes.

Besoin de soin et sentiment de sous-protection

Les professionnels interrogés partagent un constat unanime : la prise en charge de ces jeunes filles est inadaptée, car elle ne répond pas à leur besoin d'une protection plus intensive et d'un lieu qui puisse leur offrir un suivi individualisé. Ils se disent démunis face à des situations qu'ils ne peuvent pas accompagner comme ils le souhaitent, tant ils sont freinés par l'absence de soins adaptés. Sans *quelque chose de beaucoup plus médicalisé* pour reprendre l'expression d'un éducateur, ces équipes sont dans une quasi-incapacité de travailler les objectifs de scolarité et d'autonomisation qui structurent pourtant leur *principe de réalité* :

> *La mission principale, pour le moment, c'est de savoir de quoi elle a besoin. Nous, on observe qu'elle a besoin de soutien par rapport à la scolarité, parce qu'elle n'y va plus. Elle a besoin de soutien par rapport à sa situation familiale, parce que c'est pour elle très compliqué de gérer. Elle a besoin de soutien par rapport à ses situations amicales, parce que c'est très difficile pour elle d'être en lien hormis une fusion. On constate des choses, mais de quoi elle a véritablement besoin et où elle en est dans son développement psychique ? C'est nécessaire pour pouvoir véritablement orienter nos actions.* (IPE de Chloé)

L'insistance sur un enjeu de définition et d'accès aux *véritables* besoins de ces jeunes est frappante ; la conjoncture est rendue encore plus compliquée quand on sait les difficultés des équipes à entendre la parole de ces jeunes. La prise en charge de ces situations appelées *patates chaudes* nécessite une meilleure coopération entre acteurs du social et du médical. L'organisation actuelle du travail rappelle les enjeux autour du *task-shifting* et du *task-sharing* (Sangraula et

al., 2025), ce qui suppose une certaine capacité à prendre des risques en équipe. En l'état, les foyers sont décrits et vécus comme inadaptés pour répondre aux besoins thérapeutiques de ces mineurs qui confrontent les équipes aux limites de leur organisation et fonctionnement. Elles évoquent presque toutes le besoin de foyers plus thérapeutiques avec des professionnels formés (pédopsychiatres, psychologues, infirmiers) à ce type de prise en charge. Ces témoignages questionnent directement le partage des responsabilités au sein des équipes avec de nombreux éducateurs qui expriment le sentiment de devoir occuper une place qui n'est plus complètement la leur.

Cette situation peut amener certains professionnels à adopter des comportements qui peuvent être vécus comme infantilisants par les jeunes concernés. L'exemple d'Iris met en exergue la tension engendrée par l'impératif de protection de la jeune, en lien avec ces problèmes de santé qui la confrontent aux moqueries du groupe. Dans un tel contexte, un des objectifs de l'équipe éducative est de protéger son image auprès de ses pairs :

> *Nous on est assez derrière pour qu'elle puisse nettoyer sa chambre. En plus, il y a les soucis d'hygiène. Et du coup, très souvent on lui demande de ranger sa chambre, même tous les matins. Contrairement aux autres jeunes qui arrivent à la maintenir, ça dure une semaine. Elle tous les matins, il y a des odeurs et on essaye de travailler ça. Et moi, je sais que ça l'énerve parce qu'elle m'a déjà dit : « Lâchez-moi ». Des fois, on lâche, parce que c'est intense. Mais cette odeur, ce manque d'hygiène, ben, ça impacte aussi les autres jeunes, ça impacte le groupe. Et du coup, on travaille beaucoup dessus avec elle et ça, ça l'énerve un peu.* (Référent d'Iris)

Ce témoignage met en évidence l'équilibre que les équipes doivent trouver pour prendre en charge Iris au sein du foyer dans lequel vivent d'autres jeunes du même âge. Cet exercice d'équilibriste peut aboutir à l'imposition d'attentes perçues comme humiliantes et surcontrôlantes :

> *Et infantiliser de fait, on le fait avec ce qu'elle fait. Se changer, ranger sa chambre, c'est hyper humiliant à 14 ans !* (IPE d'Iris)

Ne rien faire pourrait également conduire à des agissements stigmatisants et à l'isolement de la jeune face à ses pairs, des éléments qui sont pourtant essentiels dans la construction identitaire d'une adolescente.

Les trois jeunes témoignent d'un degré de protection et d'autonomisation imposé, qui traduit leur ambivalence face à des interventions pouvant être vécues de manière trop ou pas assez forte. Pour les professionnels, ces placements ne répondent pas aux besoins d'une protection plus importante de ces situations, qui sont traversées par un décalage conséquent entre la réalité des mineurs et des équipes, ce qui donne lieu à des comportements vécus comme infantilisants émanant d'équipes souvent démunies dans les réponses qu'elles peuvent offrir.

6.3. Configuration 3 : Sonia, Grégoire, Lise, Mélanie, Asmaa et Margot

Cette configuration est composée de quatre filles et d'un garçon qui ont entre 16 et 17 ans. Ils jouissent d'une intégration dans des supports protecteurs qui est de qualité moyenne, pour des raisons différentes des situations présentées jusqu'ici. Ces mineurs entretiennent plutôt de bonnes relations avec l'ensemble des équipes éducatives. C'est, par exemple, Sonia qui considère sa référente *comme une maman* avec qui elle a tissé une relation de confiance, où elle se sent écoutée et son avis pris en compte. Asmaa partage un avis similaire, mais relate une expérience plus contrastée avec son référent dont elle a d'abord pensé qu'il était « *seulement là pour que je sois plus autonome* ». Ces nuances sont importantes, car la confiance qu'ont plusieurs jeunes vis-à-vis de leur référent est très fluctuante. Ils ont évoqué des épisodes où les professionnels ont dû relayer leurs témoignages au reste de l'équipe, à la suite de propos jugés inquiétants, ce qui a causé de vrais enjeux autour d'une parole *rapportée*. À ce sujet, Margot fait référence à un échange qu'elle a eu avec sa référente, où elle lui a parlé d'un événement intime, des paroles que cette éducatrice a été tenue de transmettre à l'équipe sans que la jeune en soit informée. Cet épisode a durablement entamé la confiance de l'adolescente, tant elle s'est sentie trahie, ce qui la pousse

aujourd'hui à s'engager de manière beaucoup plus prudente. Dans l'ensemble, ces relations sont vivantes et faites d'interactions où les deux parties peuvent se parler. En revanche, ces profils vivent de mauvaises relations avec leur IPE.

Les relations parentales sont dégradées et aucun retour au domicile n'est envisagé une fois la majorité atteinte, comme le confirme Margot qui se voit vivre avec sa mère *pour rien au monde*. Ce sentiment témoigne de cette volonté très nette d'indépendance et de prise de distance avec la sphère familiale. Cependant, ces jeunes restent lucides face aux difficultés que rencontrent leurs parents et expriment le besoin d'un soutien accru pour mieux les appréhender. Asmaa évoque son incompréhension, mais surtout l'absence d'explications adaptées pour qu'elle puisse mieux comprendre la lourde dépression qu'a subie sa maman et les conséquences engendrées pour elle et ses sœurs. À la différence de la configuration 2, celle-ci dispose des capacités pour mieux supporter cette réalité et limiter les attentes vis-à-vis de leurs parents. Les mots d'Asmaa mettent en lumière une réflexivité importante avec une jeune qui parvient à accepter sa maman comme elle est et à moins l'idéaliser.

Un sens aigu des responsabilités

Ces jeunes vivent majoritairement dans des chambres ou appartements de progression, ce qui signale le succès de leur parcours d'autonomisation. Ces placements sont très bien acceptés, voire directement demandés par le jeune dans trois situations. Ces profils font preuve d'un besoin exacerbé d'autonomisation, tant ils ont tendance à porter des responsabilités considérables. Une des caractéristiques marquantes chez ces mineurs se loge dans leur capacité d'autoresponsabilisation, avec des profils qui manifestent le besoin d'être constamment acteurs de leur placement. À ce propos, les adolescents sont conscients du décalage qu'il y a entre eux et leurs pairs *non placés,* en matière d'apprentissage de l'autonomie. Asmaa évoque cette différence en listant tout ce qu'elle doit gérer en plus de ses études, en comparaison avec un de ses camarades

qui peut compter sur le soutien de ses parents. Lise a un vécu similaire, où elle a conscience du sens des responsabilités qu'elle a développé : faire attention à ce qu'elle dépense et s'organiser pour payer son loyer sur sa pause de midi font partie de sa réalité.

Sur le plan scolaire, Lise évoque ses difficultés et la manière dont elle est parvenue à trouver la motivation pour persévérer et ne pas décrocher comme les autres jeunes en foyer. Sonia est très investie dans sa formation, elle se mobilise pour suivre des cours d'appui et combler ses difficultés, trouver un apprentissage et faciliter son avenir professionnel. Ce sens des responsabilités dépasse largement le domaine scolaire et façonne l'état d'esprit général qui anime ces profils :

> *Je suis assez responsable avec moi-même franchement. Je continue ces efforts que j'ai toujours eus. À l'école, c'est un projet qui est plutôt académique, mes efforts vont être concentrés là-bas donc plutôt ça. Après les questions de ma vie, il y a une responsabilité à avoir en étant placé au foyer.* (Grégoire)

Grégoire n'a que 16 ans et son témoignage met en lumière l'implication de ces jeunes et ce sens du devoir qu'ils ont, au sujet de leur scolarité, intégrés dans un projet plus large qui touche à *leur responsabilité* en tant que mineurs placés. Dans sa situation, le fait de vivre en foyer le confronte à une forme d'injonction à se comporter de manière adéquate et attendue (Collin, 2022). Ces jeunes ont intériorisé les attentes comportementales et déploient des efforts considérables pour rester aux commandes de leur vie.

<u>Se responsabiliser comme condition pour être entendu ?</u>

Cette autoresponsabilisation, causée en partie par la grande proximité entre la réalité des équipes et des jeunes, entraîne des répercussions sur leurs opportunités de participation :

> *Pour tout ce parcours-là, s'il y a quelque chose qui a été bien fait, c'est que j'ai pu être pris de manière assez sérieuse. Mais, après, c'était surement dû au fait que je faisais preuve de ces capacités de s'exprimer*

> *clairement et puis il y a aussi un travail à faire derrière tout ça. À un moment je fais un peu la liaison entre l'avocate et l'IPE.* (Grégoire)

Il semble y avoir un lien direct entre la qualité de l'écoute dont Grégoire peut bénéficier et le comportement qu'il a adopté. Il a été pris au sérieux parce qu'il est parvenu à prouver ses compétences, ce qui lui a permis d'occuper un rôle de coordinateur. En effet, ce que l'adolescent décrit comme un simple travail de liaison n'a rien d'anodin et témoigne des responsabilités prises, en accord avec le réseau. Il faut s'imaginer un adolescent de 16 ans à ce point impliqué dans les échanges entre son IPE, son avocate et ses parents :

> *Il y avait un moment, l'année passée, où tous les courriers que mon avocate envoyait au tribunal, elle me les faisait parvenir par mail. Et tous les courriers que mes parents envoyaient au tribunal je les lisais par mail et après, ça s'est fini en étant un truc où ça me faisait vraiment pas du bien de lire tout ce qui a été dit. […] Parfois ça fait un peu plus de mal que du bien, d'un côté ça me rassure un peu de savoir ce qui se passe, je gère un peu ce côté pragmatique. Et puis le côté, disons, parfois c'est mieux de ne pas tout savoir.* (Grégoire)

Ce jeune est pris dans une ambivalence, où une telle implication le rassure, car cela lui permet de se tenir informé et d'être dans une posture de contrôle qui est attendue de lui implicitement. En ayant accès à toute cette correspondance, il est aussi confronté à des documents qui peuvent être d'une grande violence et face auxquels il devrait être protégé. Ce témoignage met en évidence le coût supporté par ces jeunes qui ont les ressources et les compétences pour s'exprimer clairement, mais, comme Grégoire le dit : « […] *il y a aussi un travail à faire derrière tout ça*. » ; ce qui représente une charge considérable. Le terme de *travail* interpelle, car il rejoint le critère de la réciprocité évoqué par Van Oorschot (2000) et s'envisage ici comme une exigence, où Grégoire doit prouver son engagement et le rendre observable. On peut faire un parallèle avec ce que Dwyer et al. qualifient de *mécanisme de conditionnalité* (2014) ou encore l'exigence d'un travail sur soi qui impose une certaine conformité à la norme d'autonomie (Duvoux, 2009). C'est en ce sens que l'autonomie doit se performer et se mériter.

Les entretiens documentent la pression psychologique que ce travail de preuve fait peser sur les épaules de mineurs qui décrivent un environnement les contraignant à être forts et autonomes. Lise exprime les contraintes imposées par le fait d'être en foyer, ce qui implique une force mentale considérable pour ne pas *vriller complètement* et poursuivre son autonomisation. Elle se montre sans ambiguïté sur les effets de cette responsabilisation constante :

> *La manière de comment je suis aujourd'hui, c'est principalement à cause du foyer. L'indépendance que j'ai, c'est parce qu'on m'a forcée énormément à être comme ça.* (Lise)

L'indépendance qu'elle a acquise s'est faite en réaction à une forme de contrainte. Elle n'a pas eu le choix : pour ne pas se faire *emporter par les autres,* elle a dû être forte mentalement et devenir une jeune fille capable de s'exprimer et de s'imposer. Ces exigences imposent un prix à payer pour des jeunes qui doivent avancer sur une frontière ténue entre une autoresponsabilisation valorisée et une surresponsabilisation, signe d'un engagement plus inquiétant. Ces profils disposent des ressources et des compétences pour être entendus et sont capables de répondre aux objectifs d'autonomisation des équipes. Ils sont pris dans un processus qui renforce un sens du devoir bien développé, qui témoigne d'une participation contractualisée. Mélanie évoque un quotidien où les équipes « *ont cru voir trop de choses de moi* », pour reprendre ses mots. Ce passage met en lumière cet écart de traitement et d'attentes entre elle et les autres jeunes que Mélanie vit très mal, car cela la confronte à une *trop grosse pression* qui devient ingérable.

<u>Sentiment d'isolement et de sous-protection</u>

> *À force d'être habituée à devoir gérer seule, seule, je suis en mode, j'ai pas besoin d'aide, enfin j'y arrive ! En soi actuellement je demanderai rien, j'ai pas besoin de grand-chose.* (Margot)

Les mots de Margot évoquent son cheminement dans un parcours qui valorise et normalise une indépendance pour laquelle elle a été contrainte de compter

principalement sur elle-même. Les attentes en matière d'autonomie engendrent chez ces profils un sentiment de sous-protection qui peut apparaitre paradoxal. D'un côté, ils voient leur placement en foyer comme un aspect positif, tout en percevant cet environnement comme pas assez protecteur, car ils vont *trop* bien. En effet, en comparaison avec d'autres jeunes qui n'ont pas les mêmes disponibilités pour répondre aux objectifs, ils sont confrontés à une autonomisation intensive. Ce sentiment de sous-protection peut s'expliquer par ce mouvement d'autoresponsabilisation. L'analyse met en évidence différents facteurs explicatifs, comme la gestion de leur scolarité, le sentiment de solitude dans leur logement et les mauvaises relations qu'ils entretiennent avec leur IPE.

En comparaison avec d'autres profils, ces adolescents ont d'excellents parcours scolaires, comme le résume Margot, qui est en troisième année du Collège et qui se décrit comme une jeune avec « *un minimum de facilité. J'ai toujours été habituée à travailler, je comprends les choses. »* Mais ces derniers ressentent un isolement important à ce sujet et font état d'un besoin d'accompagnement plus soutenu de la part d'adultes qui devraient mieux prendre en considération les efforts que la poursuite de cette scolarité leur demande. C'est ce que signale Asmaa en rappelant ses fragilités et les pressions qu'elle subit pour *s'accrocher.* Tout comme elle, plusieurs jeunes ont exprimé devoir gérer leur scolarité, tout en ayant *plein de trucs en tête*, des préoccupations qui les rendent moins disponibles pour les apprentissages. C'est avec ce type de préoccupations en tête que Lise évoque son besoin d'un soutien plus important :

> *Peut-être un peu plus de motivations. Vous savez, des fois, des gens qui vous aident dans le projet, même être là, ça peut aider. En vrai, c'est un peu, tu fais les trucs tout seul, mais après, j'ai l'habitude parce que très souvent, quand tu es en foyer, tu te débrouilles. Tu n'as pas réellement d'aide au final, c'est des aides un peu fictives.* (Lise)

Le qualificatif *d'aides un peu fictives* est évocateur de l'état dans lequel évolue la jeune et plus encore son sentiment d'isolement. Elle emploie un champ lexical qui en témoigne, elle qui doit *faire les trucs toute seule*, *se débrouiller* sans avoir

réellement d'aides. Pour rappel, ces mineurs ne vivent pas dans une chambre classique, mais ont intégré des logements autonomes (ou ils s'apprêtent à le faire). Ces derniers ont comme objectif de répliquer au maximum une vie, où les jeunes sont *seuls,* afin de les préparer à leur majorité. La présence des équipes éducatives y est plus restreinte qu'en foyer et peut se limiter à quelques contacts par semaine en ce qui concerne les appartements. Le reste du temps, le mineur doit gérer et organiser son quotidien de la manière la plus indépendante possible, contexte propice à ces sentiments de solitude :

> *En foyer il y a les éducateurs 24 heures sur 24, tu peux toujours leur parler. Et c'est vrai, qu'arrivée ici, je me suis sentie beaucoup plus seule. C'était un point assez négatif. »* (Asmaa)

Compte tenu du profil et des compétences de ces mineurs, les équipes éducatives ont tendance à les orienter rapidement vers ce type de logement, ce qui peut aussi constituer une forme de pression pour les jeunes.

> *J'avais encore 14 ans et ils (les éducateurs) me disaient : « Tu peux très bien aller en studio ». Et je leur disais : « attendez, j'ai pas encore 15 ans. »* (Mélanie)

Mélanie souligne parfaitement combien ce processus d'autonomisation est à la fois contraignant et surautonomisant. Dans son discours, c'est elle qui doit retarder son entrée en studio, car il l'effraie, avec des peurs plus enfantines qui offrent un contraste saisissant avec le projet de prise d'indépendance : *« J'ai peur du noir, alors habiter dans une pièce comme ça, seule, j'ai encore un peu peur. »*

Finalement, une des causes majeures de ce sentiment de protection imposée et trop faible vient de la mauvaise relation qu'entretiennent ces jeunes avec leur IPE, ce qui contribue à renforcer sensiblement leur sentiment d'isolement. Ils mentionnent des expériences, où leur parole et leurs besoins n'ont pas été pris en compte et décrivent un vrai manque de considération et d'individualisation dans leur suivi au SPMi :

> *Je sens vraiment que je suis un dossier comme je disais. En tout cas avec elle (son IPE). Et en plus si pour elle c'est une bonne décision à*

> *prendre, ben, cette décision elle sera prise alors que c'est ma vie. Mais en fait, c'est tout le temps son point de vue. Le truc c'est qu'elle, en foyer, elle savait jamais comme je le vivais, on se voyait pas ; donc aussi j'avais pas la possibilité de lui expliquer comment je vivais le truc, comment je vivais aussi ma relation avec ma mère. Mais, si pour elle c'était important que je voie ma mère, dans ce café-là, mardi à 18 h, ben, on allait se voir avec ma mère.* (Margot)

L'opposition entre la réalité que Margot vit et ressent et celle de son IPE qui ne la connait *qu'à travers les discours des éducateurs* rappelle la *hiérarchie de crédibilité* évoquée par Becker (1967). Pour la jeune, cette IPE est incapable de prendre au sérieux son point de vue, car elle applique une méthode vécue comme très paternaliste et dirigiste, dans laquelle ses besoins sont écartés. Cette configuration dispose d'importantes ressources et compétences qui légitiment une forme de surautonomisation de la part des professionnels, entrainant et renforçant un mécanisme de surresponsabilisation déjà présent chez ces jeunes. J'ai montré qu'ils peuvent compter sur une *capability for voice* (Bonvin, 2012) bien développée qui leur permet de bénéficier des espaces et de l'attention nécessaire pour s'exprimer et se faire entendre. Cependant, leur parole peut avoir tendance à être légitimée au regard des responsabilités supportées qui composent la charge morale des bons bénéficiaires (Astier, 2009) en renforçant la lecture d'une autonomie conditionnée (Duvoux, 2009).

Point de vue des professionnels :

Une tendance à la responsabilisation et à l'autonomisation

Les professionnels signalent, de manière unanime, combien ces profils sont une exception, tant ils font preuve d'une motivation et d'une volonté, décrites comme hors du commun :

> *Lise c'est une exception dans mes dossiers ; qui est placée, heureuse dans son placement et qui fait des demandes d'elle-même. Pour moi, c'est la seule.* (IPE de Lise)

> *Typiquement Asmaa c'est une des jeunes qui a suivi une évolution, l'autonomie c'était logique, c'était presque facile pour elle. Ce qui n'est pas tout le temps le cas pour tous les jeunes.* (Référent d'Asmaa)

> *C'est complètement propre à Mélanie, d'autres jeunes n'ont pas ces facultés-là. Et c'est là où, justement, on n'est pas dans un accompagnement où on protège Mélanie. On accompagne Mélanie.* (Référent de Mélanie)

Les équipes louent la grande capacité de participation de ces jeunes qui sont bien inclus dans les différents processus décisionnels, capables de défendre leur point de vue face aux adultes qui les entourent. Elles décrivent des jeunes qui sont animés par un besoin d'autonomisation perçu comme surdéveloppé, qui sont particulièrement investis dans leur placement et prennent volontairement des responsabilités conséquentes. Le référent de Mélanie témoigne de la balance qui s'opère entre protection et autonomisation dans ces situations, ce qui décrit aussi une évolution des besoins perçus, où la prise en charge doit accompagner et plus protéger. Les professionnels constatent chez ces adolescents un besoin de contrôler leur environnement pour rester maitre des événements. L'éducateur de Grégoire souligne à quel point il cherche à *être en contact avec le réseau* pour se tenir informé des décisions prises :

> *Il a besoin de pouvoir maitriser son monde, il a besoin de ça, c'est comme un mécanisme de défense.* (Référent de Grégoire)

Ce besoin de contrôle peut pousser certains jeunes à adopter des comportements proches d'une surresponsabilisation plus problématique. L'éducateur de Margot est conscient que les besoins d'autonomisation de sa jeune sont liés à son parcours et les traces que ce dernier a laissées :

> *Je pense qu'elle a pris conscience très tôt que pour sa survie il fallait qu'elle soit autonome très tôt. Pour moi, elle a assez peu confiance aux adultes et elle pense que si elle veut quelque chose, elle doit le faire elle-même. Et, du coup, j'ai l'impression qu'elle compte que sur elle-même.* (Référent de Margot)

Cela concerne également la situation d'Asmaa, qui a une capacité de résilience que son éducateur décrit comme *trop* grande. Elle accepte de porter un poids

important sur ses épaules pour *faire plaisir* aux adultes, comme si elle devait montrer l'image d'une jeune qui est toujours en forme, motivée et prête à aller de l'avant. Finalement, la manière dont Grégoire vit son placement illustre la manière quasi *innée* avec laquelle ces profils supportent des responsabilités susceptibles de générer un trop-plein :

> *R.G : Grégoire s'ajoute des trucs, des responsabilités. Il se rajoute des handicaps, c'est Grégoire, un trait de son caractère.*
>
> *I : Est-ce qu'il peut prendre des responsabilités trop importantes ?*
>
> *R.G : Bien sûr ! Il est épuisé en tout, il est à deux doigts de craquer, sa thérapeute lui a dit. Une petite crise lui ferait du bien, un petit break loin de tout, en médecine.* (Référent de Grégoire)

Ce passage visibilise le poids que peuvent porter ces profils à force de vouloir prouver qu'ils sont forts, résilients et en mesure de maitriser leur placement. Cet engagement et la charge qu'il entraine pèsent sur leur santé mentale. Plusieurs professionnels s'interrogent sur la capacité de ces jeunes à gérer leurs fragilités. Ils sont nombreux à être confrontés à des situations où les mineurs se coupent de leurs émotions et font état d'une quasi-incapacité à mettre des mots sur leurs souffrances. Les analyses permettent d'esquisser une hypothèse à ce sujet : les vulnérabilités de ces jeunes sont invisibilisées par leurs compétences, leur besoin d'autonomie et leur confiance parfois rompue envers les adultes. L'éducatrice de Margot pointe ce risque à venir, cette épée de Damoclès qui flotte au-dessus de ces jeunes :

> *Après, là où je mettrais une attention, c'est justement le jour où tout ce qu'elle a vécu va lui revenir dans la « gueule ». Et je sais pas, ça peut être dans pas longtemps comme dans 10-15 ans. C'est là-dessus que je mettrais l'attention, le jour où elle se retrouve seule et qu'elle a pas d'accompagnement, qu'elle a pas travaillé dessus, ça va être très compliqué.* (Référente)

Un principe de réalité qui invisibilise et normalise les vécus

L'analyse du point de vue des jeunes a mis en exergue les mauvaises relations entretenues avec leur IPE. Certaines équipes éducatives partagent ces critiques et témoignent à ce sujet d'une protection inadaptée :

> *Dernier réseau, on est en mode Lise va avoir 17 ans, il faut commencer les apparts. Moi je suis vraiment dans une anticipation ! Et là l'IPE te dit : « Moi je pars en congé sabbatique, vous verrez ça avec sa remplaçante qui arrive le 1er septembre. » Tu dis : « Mais c'est qui ? » « Ben, je sais pas. » « Et je saurai quand. » « Ben il faut appeler le 1er septembre. » Pour moi, il y a un peu de foutage de « gueule » et ça m'a vachement fâchée.* (Référente de Lise)

La situation rapportée illustre un décalage dans la posture de ces professionnels, avec une référente qui est *vraiment dans une anticipation* et une IPE qui apparait moins dans l'urgence et plus détachée de la situation. Dans cette configuration, les mineurs sont présentés comme ayant un profil hors norme, ce qui implique que leur prise en charge pose moins de difficultés aux équipes. Dans *un principe de réalité* qui est aussi régi par la gestion des urgences, cela peut conduire certains IPE à investir moins de temps et d'énergie vers ces situations et à *s'en désintéresser*, une fois que le placement est effectif :

> *C'est vrai que Sonia, elle ne pose pas de problème ; mon ressenti c'est que, voilà, Sonia elle a un peu été posée ici, après ça ne posait plus de problèmes. Elle (l'IPE) nous a fait pas mal de faux plans avec Sonia. Sonia, elle le vit mal, elle ne se sent pas soutenue par son IPE. Moi, je trouve rude ce qu'elle vit et ne vit pas avec son IPE. Après, je sais aussi qu'ils ont beaucoup de dossiers, ça peut excuser une partie, mais il y a une partie que je n'excuse pas ! C'est pas parce qu'elle ne pose pas de problème qu'on s'en désintéresse ! Et je pense que le sentiment qu'a Sonia c'est qu'elle en a rien à foutre d'elle !* (Référente de Sonia)

La critique de l'engagement de cette IPE permet de revenir sur le rôle de ces professionnels. Prise dans une multitude d'enjeux, la fonction de *case manager* occupe une place grandissante en entrainant un éloignement avec le terrain, ce qui implique des incompréhensions sur les disponibilités des IPE :

> *[…] on n'est pas psy, on n'est pas médecin, on n'est pas dans la famille. Et surtout on n'a pas le temps nécessaire pour tisser des liens avec nos jeunes. Je pense qu'elle aura plus de liens avec les éducateurs, qu'elle voit tous les jours. Pour des questions de temps, tout simplement. Parce que nous, en théorie, on a trois heures par mois pour chaque mineur, pas plus. Donc je ne pose pas forcément des questions trop profondes ou trop intimes, c'est elle qui peut les amener si elle veut.* (IPE de Lise)

Ce témoignage met en lumière les contraintes temporelles et organisationnelles des IPE et la manière dont ils conçoivent leur proximité avec les mineurs. Ces arguments sont à mettre en lien avec le sentiment de surautonomisation et de sous-protection ressenti par les jeunes de cette configuration. Une partie des professionnels corrobore cette clé de lecture en insistant sur le profil de jeunes qui vont *si* bien, ce qui contribue à les confronter à des attentes élevées qui peuvent expliquer leur sentiment de surautonomisation et de sous-protection. La prise en charge de Lise est un bon exemple d'un tel mécanisme :

> *Le SPMi, je pense qu'ils sont plus dans le style de se dire elle est mature et autonome, on n'a pas trop besoin de s'occuper d'elle. Elle roule ! Et nous c'est vrai qu'on dit des fois en colloque : « Eh, mais on n'oublie pas Lise ! Parce qu'elle roule tellement bien* ! » (Référente de Lise)

Ces profils sont à la fois si *matures et autonomes* qu'ils ont tendance à recevoir moins d'attention de la part des équipes, car ils répondent aux attentes en montrant qu'ils peuvent davantage se débrouiller seuls, ce qui est finalement l'objectif poursuivi. Ces éléments indiquent combien ce type d'injonctions comportementales peut construire et renforcer le besoin d'indépendance chez ces jeunes. En comparaison avec des situations plus explosives, les équipes perdent parfois de vue les vulnérabilités qu'ont ces mineurs, pour ne se focaliser que sur leurs compétences, plus visibles et utiles. Face à un tel mécanisme, les professionnels ne mesurent pas toujours combien leurs attentes peuvent être élevées, même pour des profils si performants :

> *Ouais, elle a pu nous le dire. Le fait qu'on lui demande que sa chambre elle soit* clean*, et que ses habits soient* clean *et qu'elle aille à l'école. Des fois, comme on pense qu'elle roule, c'est facile ; donc, pour elle ce qu'on lui demande ce n'est pas trop exigeant. Mais ça reste une gamine de 15-16 ans qui n'a pas envie de ranger ses habits, qui n'a pas envie de faire son allemand. Des fois on oublie un peu.* (Référente de Lise)

Certains IPE ont une interprétation différente des difficultés abordées ci-dessus, car pour eux, la prise en charge de ces mineurs est satisfaisante, tant ils bénéficient d'une protection et d'une autonomisation adaptées à leurs besoins. À la question : « *Pensez-vous que le jeune ait pu vivre une forme de surresponsabilisation dans le cadre de son placement ?* », j'ai souvent entendu le discours suivant :

> *Non, je ne pense pas franchement. Sonia, ces deux ans c'est deux années où elle a été entendue.* (IPE de Sonia)
>
> *Elle a toujours été entendue et écoutée, elle a eu de la chance. Elle a prouvé qu'on pouvait avoir confiance en elle et c'est aussi ça qui motive qu'on a été dans son sens.* (IPE de Lise)

Ces IPE semblent moins mesurer l'ampleur des responsabilités qui accompagnent ces jeunes au quotidien ; plusieurs discours illustrent une forme de *normalisation* de leur réalité :

> *Je sais que des fois elle m'a un peu rapporté que les éducateurs ils disent des choses et qu'ils ne tiennent pas parole, elle n'a pas toujours eu la qualité de l'écoute qu'elle voulait. Mais c'est dur le rapport éducateur-mineur. Parce que ce n'est pas des parents, c'est pas la famille. Ils sont nombreux, ils ont d'autres choses en tête, d'autres jeunes à s'occuper, donc je peux comprendre qu'il y ait ce souci. Ce n'est pas non plus hyper qualitatif. Elle ne peut pas espérer être entendue et reçue comme si elle était dans une famille hyper équilibrée et hyper à l'écoute, en étant dans un foyer avec des éducateurs qui tournent à chaque fois. C'est à elle de se rendre compte que l'institution, elle a ses limites.* (IPE de Lise)

C'est comme si, pour certains professionnels, ces situations ne sont pas si particulières, les jeunes n'étant pas à plaindre. Dans ces discours, on retrouve l'idée que l'autonomie qui est attendue d'eux n'est pas disproportionnée, les

responsabilités auxquelles ils font face étant en phase avec leurs compétences, leurs besoins, mais aussi l'avenir qui les attend :

> *Oui, elle est peu accompagnée, mais je crois qu'elle n'a pas besoin de plus. Au niveau de l'école, personne n'est au courant de sa situation et elle n'a pas spécialement envie ni besoin que ses profs soient au courant. Et quand c'est quelque chose de concret, elle sait où aller demander de l'aide pour faire les choses.* (IPE)

Ce passage illustre bien cette normalisation évoquée plus haut qui comprend également une forme de *banalisation* du vécu de ces jeunes qui se débrouillent et n'ont pas besoin de soutiens supplémentaires. Devoir vivre en foyer avec une équipe éducative peu disponible, c'est normal. Devoir porter des responsabilités un peu plus importantes, ça permet de faire les preuves de son autonomie. Avoir des angoisses vis-à-vis de la majorité qui approche, on est tous passés par là. La scolarité, ils gèrent seuls. Cette analyse montre qu'une partie des professionnels, composée d'une majorité d'IPE, ont le sentiment que ces profils bénéficient d'une protection et d'une autonomisation adaptées. Dans ces situations, les vulnérabilités de ces jeunes peuvent être invisibilisées par un profil perçu comme *extra ordinaire*. Ils vont si bien que les équipes ont tendance à tenir pour acquis qu'ils se débrouillent seuls et peuvent avoir des attentes parfois disproportionnées. Il y a une part des professionnels qui partagent le sentiment de surautonomisation de ces mineurs et témoignent du poids des responsabilités qu'ils ont sur leurs épaules. C'est le cas du référent d'Asmaa, qui insiste sur les efforts et les compétences que ces derniers doivent déployer pour mener à bien leur scolarité. Il met le doigt sur les responsabilités hors normes que ces mineurs sont contraints d'assumer : « […] *c'est tout leur quotidien qui est sur leurs épaules et des fois on en demande, oui, un peu trop à ces jeunes qui sont placés. »*

En conclusion, je reviendrai sur les attentes auxquelles ces jeunes sont confrontés durant leur placement, tant cette configuration est constituée de profils avec lesquels les professionnels peuvent progresser et répondre aux exigences d'autonomisation qui structurent leur principe de réalité :

> *On devient schizo (rire). Nous aussi on devient schizo à devoir leur mettre des coups de pied au « cul » et à devoir les aimer, les porter.* (Référente de Sonia)

Cette schizophrénie peut s'expliquer par ce double objectif poursuivi par les professionnels qui doivent autonomiser au maximum les jeunes, jusqu'à devoir leur mettre des *coups de pied au « cul »,* pour atteindre les objectifs fixés. En même temps, ils doivent aussi les protéger, les aimer et leur apporter le soutien nécessaire pour les faire progresser. Ces injonctions comportent des effets contradictoires, car les attentes qu'ont les professionnels vis-à-vis de ces jeunes sont, souvent malgré eux, disproportionnées. Ils doivent être capables de demander de l'aide, d'être suffisamment solides pour mener à bien leurs projets et être en mesure de travailler sur leurs vulnérabilités. On attend d'eux qu'ils deviennent de jeunes adultes *autonomes et heureux* pour reprendre la formule d'une référente.

Les jeunes expriment le sentiment d'une protection et d'une autonomisation imposées qui les contraint à des formes de surautonomisation. Mon analyse montre que les équipes éducatives ont plutôt tendance à reconnaître le caractère inadapté de cette intensité, ainsi qu'une dimension surresponsabilisante de ces objectifs. À l'inverse, une majorité d'IPE voit ces placements comme étant davantage en adéquation avec les besoins (élevés) de ces profils.

6.4. Configuration 4.1 : Virginie, Jehan, Mila, Florian

La configuration 4 est composée des jeunes qui expriment un degré de protection et d'autonomisation souhaité, tout en vivant des réalités très différentes, ce qui m'amène à distinguer une configuration 4.1 et 4.2.

Le foyer comme environnement protecteur

Cette configuration est constituée de quatre jeunes qui ont entre 15 et 18 ans ; deux vivent en foyer et deux dans un logement d'autonomisation. Ils témoignent d'une

intégration dans des supports protecteurs de très bonne qualité qui s'explique par plusieurs facteurs. Tout d'abord, ces jeunes ont tous accepté le placement et ont même été souvent demandeurs de cette mesure. En ce qui concerne les relations parentales, elles sont globalement décrites comme bonnes, même si un retour au domicile familial après 18 ans est exclu par les principaux concernés. Cela peut s'expliquer par le degré d'autoresponsabilisation très élevé de ces mineurs ; ils ont grandi dans des environnements qui valorisaient leur prise d'indépendance face à des parents qui ont peu à peu perdu leur rôle protecteur :

> *[…] à ce jour, elle (sa maman) se rend compte que j'ai eu le rôle du parent et elle a eu le rôle de l'enfant avec moi. Où c'était beaucoup plus moi qui la protégeais plutôt que l'inverse.* (Jehan)

Ces jeunes ont d'excellents liens avec les professionnels qui les encadrent, ils témoignent de relations marquées par une confiance importante, couplée au sentiment d'être entendus et compris par ces adultes. Les témoignages de Florian, Mila et Virginie soulignent à quel point les enjeux de disponibilité et de proximité sont importants à leurs yeux. Florian parle d'éducateurs *hyper compréhensifs* qui savent lui expliquer les informations « *comme j'ai besoin d'entendre »* :

> *Là où ça fait du bien, moi personnellement je sais que le foyer c'est un endroit où ils sont tous là pour moi, ils m'écoutent. C'est les premières fois où on m'a demandé comment était ma journée, c'était en foyer. C'est presque comme des psychologues, mais on vit avec eux. C'est des gens qui, je sais, ils sont là, vraiment là pour moi, pas par pitié ou autre chose. Ils sont là pour que j'avance et c'est très accueillant, on va dire.* (Mila)

Ces jeunes décrivent des professionnels particulièrement attentifs à leurs besoins. Les expressions : « … *eux ils m'expliqueront comme j'ai besoin d'entendre. »* ; « *Elle sait comment me répondre et me rassurer.* » ; « … *des gens qui, je sais, ils sont là, vraiment là pour moi. »* témoignent de relations individualisées. De telles adaptations apparaissent en décalage avec les témoignages de mineurs se plaignant de prises en charge trop impersonnelles. Ces jeunes témoignent d'une capacité à mettre des mots sur les aspects positifs du placement en foyer et des

progrès que cela leur a permis d'accomplir. Mila me raconte comment son placement lui a permis de faire passer ses besoins avant ceux de ses parents. Ces mineurs sont conscients du soutien qu'ils ont pu obtenir grâce à un environnement qui a joué un rôle protecteur attendu :

> *Je trouve que c'est une force parce que j'ai réussi à sortir de ce lien familial là, où d'autres personnes n'ont pas réussi. C'est vraiment un endroit un peu toxique et au final quand on sort de ça, tout le travail qu'on fait en étant sorti de ça, je le fais en étant mineur. Alors que d'autres sont obligés de le faire bien après. Je trouve que c'est une force, parce que j'arriverai à mes 18 ans en étant quelqu'un qui saura comment faire face à des choses.* (Mila)

Mila a le recul et la réflexivité nécessaires pour prendre la mesure du long travail effectué et de le considérer comme un investissement personnel. Toute l'autonomie qu'elle aura ainsi acquise durant sa minorité va lui permettre d'aborder plus sereinement sa vie après 18 ans.

Le bon réseau de soutien de ces jeunes contribue à expliquer leur faible degré d'isolement, ce qui les distingue nettement des autres configurations sur cet aspect. Cette configuration peut compter sur une pluralité d'acteurs, dont la plupart se situent en dehors du foyer, pour jouer un rôle de soutien et de protection (Kerivel, 2024) :

> *J'ai ma psychologue, j'ai ma famille, surtout mes sœurs, j'ai certains amis.* (Mila)

> *Si j'ai des questions, j'ai vraiment tout un entourage pour aller parler, que ça soit amis ou professionnels, vraiment j'ai beaucoup de gens.* (Florian)

> *Il y a mon copain aussi qui est là. Enfin je me suis vraiment créé ce petit cercle où je sais que je peux m'appuyer sur eux.* (Jehan)

Cet ancrage, couplé à d'excellentes relations éducatives, permet de comprendre pourquoi ces profils se sentent pareillement entendus par les équipes. Ils se décrivent comme des acteurs aux commandes de leur placement, qui participent activement aux décisions prises et dont les objectifs fixés sont en pleine adéquation avec leurs réalités et vécus.

Des besoins d'autonomisation *maîtrisés*

Ces adolescents sont décrits comme ayant *les bases* nécessaires pour répondre aux exigences comportementales. De manière similaire à la configuration 3, ils manifestent des formes d'autoresponsabilisation marquées qui peuvent s'expliquer par les projections qu'ils ont de la réalité et des difficultés qui les attendent à la fin de leur placement. Dans leur cas, un retour en famille n'est pas une option, et ils savent d'ores et déjà qu'ils devront se débrouiller sans ce soutien parental. Ils poursuivent une scolarité et des projets de formation professionnelle pour lesquels ils font preuve d'une forte détermination :

> *C'est pas que je me sens pas aidé, mais c'est moi qui gère ma scolarité, ils (les éducateurs) signent juste mes carnets et mes autorisations de sortie.* (Florian)
>
> *Pendant le collège, je sais qu'il faut que je m'accroche et que j'étudie. Ça, je sais le faire, je suis très studieuse.* (Mila*)*
>
> *J'ai cherché moi-même, j'ai fait des stages, j'ai postulé, j'ai demandé le conseil à mes profs et j'ai fait ce qu'ils m'ont dit. Je me suis inscrite à plusieurs choses, j'ai fait en sorte d'avoir des possibilités, et là, j'ai fait de mon mieux.* (Virginie)

Ces trois passages capturent l'ampleur de l'engagement des mineurs dans leur scolarité où ils sont animés par cette volonté d'être acteurs de leurs projets et de ne pas dépendre de la motivation et de l'impulsion d'autres adultes. Ce contexte les conditionne dans l'apprentissage de l'autonomie où la frontière entre autoresponsabilisation et surresponsabilisation est floue :

> *Même si en surface j'étais persuadée que ma vie était nulle, que les gens qui m'entouraient ils étaient nuls, que moi j'aimais la drogue, j'aimais fumer, j'aimais sortir, je pense qu'il y avait quand même une partie de moi qui disait : « Mais, Jehan, tu vaux mieux que ça, tu peux faire plus que ça, et ces gens-là peut-être qu'ils disent des conneries, mais si ça se trouve, ils ont raison et tu pourras jamais te sentir en accord avec toi-même en te disant "moi j'ai eu raison de pas les écouter ou de pas faire ça" tant que t'as pas pris le temps de vraiment voir ce qu'ils avaient à te donner ou à te proposer ou à te dire. » Et je pense que c'est ce truc-*

> *là de me dire, tu pourras pas donner un avis objectif tant que tu n'as pas vu.* (Jehan)

Jehan met en avant les ressources qu'elle a su puiser après un long parcours jalonné de ruptures et de conduites addictives pour trouver la force de se remobiliser. Ses paroles décrivent la résilience d'une adolescente, capable de surmonter des fragilités, faisant preuve d'une capacité à rester dans le lien avec les adultes et d'accepter ce qu'ils avaient à *donner, proposer ou dire*. Ces jeunes témoignent d'une combinaison entre un sens aigu des responsabilités et un besoin d'autonomisation exacerbé, ce qui aboutit au type d'état d'esprit décrit dans le passage suivant :

> *[…] moi j'utilise ce placement ici pour avoir quelque chose de mieux pour le futur. Je veux pas que je sois là pour rien, que je m'apitoie sur mon sort pendant trois ans et que j'ai rien appris en fait. J'aimerais juste apprendre des choses, pouvoir faire plus de trucs et comme ça, quand j'aurai mon appart, je sais quoi faire, je sais où sont mes forces et limites.* (Florian)

Les entretiens permettent d'appréhender la signification du besoin d'autonomisation de ces jeunes qui veulent à tout prix être acteurs de leur placement jusqu'à transformer les pressions qui jalonnent leur parcours en une forme d'investissement personnel. Il faut devenir autonome parce qu'ils y voient une utilité en lien avec leur prochaine transition à la majorité et la réalité qui les attend. Virginie est consciente du décalage qu'il y a entre ce qu'elle vit et ce que vivent ses amies. Le salaire qu'elle va toucher grâce à son futur apprentissage va vraiment *servir*, lui permettre de se nourrir et de se loger, et ne sera pas *juste un petit plus* comme cela pourrait l'être pour d'autres jeunes vivant en famille. La différence est là.

Ces comportements tendent à masquer une réalité. Florian ne peut pas concevoir que des professionnels puissent lui en *demander trop* c'est lui qui a *pris trop de responsabilités* et qui avait *un calendrier dans la tête.* Cet état d'esprit illustre le risque, ici aussi, d'une lente transition vers une forme de surresponsabilisation. Ce

mécanisme se manifeste aussi chez Virginie, qui évoque cette pression qu'elle ressent :

> *Moi, c'est justement le fait qu'on me fasse trop confiance. Et dans ce cas-là, je me dis que si une fois je les (les éducateurs) déçois, la chute elle sera énorme ; tandis que s'il y a quelqu'un qui est assez constant, qui déçoit, qui déçoit pas, il n'y a pas vraiment de surprise. Mais moi, comme je fais de mon mieux pour être droite, assez souvent on me dit qu'on me fait confiance, qu'il y a des exceptions qu'on me laisse faire. On me dit que j'ai un bon comportement. Ça me met une pression et j'ai peur de foirer quelque chose.* (Virginie)

Ce que ce témoignage met en lumière, c'est la pression à laquelle peuvent être confrontés ces jeunes qui adoptent le *bon comportement* et qui gagnent, voire *méritent* ainsi qu'on leur accorde une confiance importante. Virginie parle de cette peur de décevoir face à des exigences d'autonomisation qui peuvent être vécues comme trop élevées, car elles doivent se gérer seules.

Une participation conditionnée

Dans le prolongement des mécanismes de réciprocités décrits précédemment, cette forme d'autoresponsabilisation a également un impact sur la capacité d'expression de ces mineurs, mais aussi sur les conditions auxquelles leur parole est prise en compte :

> *Typiquement, on m'a placé au CTJ*[105]*, ils m'ont dit OK, tu vas aller là-bas, ça va t'occuper tes journées. J'ai fait deux jours. J'ai dit, c'est hors de question, j'y retourne plus jamais parce que je sais que ça me convient pas. Vu que j'ai toujours été partante pour tout ce qu'on me proposait, dès que je disais « Non, ça, je sais que ça va pas me convenir », tout de suite on me disait « OK, on comprend ». Donc ça, ça a été la seule fois où vraiment c'était un truc qui me convenait pas du tout. Mais de nouveau j'ai accepté, j'ai vu et j'ai dit non.* (Jehan*)*

[105] Centre thérapeutique de jour, lieu pour des jeunes ayant besoin d'une éducation spécialisée.

Ce passage met en exergue la manière dont cette participation se contractualise et se retrouve conditionnée par le respect d'attentes comportementales de la part de Jehan. Dans l'épisode qu'elle relate, sa parole est audible, voire crédible (Becker, 1967), car la jeune a pu *donner* une forme de contrepartie aux professionnels. Ces derniers acceptent que la solution choisie ne convienne pas à Jehan et font confiance à son jugement, car elle a t*oujours été partante* et a systématiquement accepté les différentes propositions qu'on lui a faites dans le passé. Et c'est bien parce qu'elle a habitué les professionnels à une relation fondée sur l'échange et l'acceptation de l'aide qu'elle peut aujourd'hui refuser la mesure à un coût acceptable (Hirschmann, 1970). La jeune adulte est consciente de ce mécanisme et des preuves qu'elle doit apporter : « […] *si là je leur (les éducateurs) donne pas un bout de ce qu'ils veulent, j'obtiendrai jamais ce que je veux non plus. »*

Mila raconte une expérience similaire où, confrontée à des difficultés importantes dans sa scolarité, elle a demandé à pouvoir faire une pause. Ce projet a été accepté par les éducateurs qui étaient d'abord très réticents et ont finalement choisi de faire confiance à la jeune :

> *Au final, j'avais raison et encore aujourd'hui les éducateurs me disent que cette conversation les a marqués parce que j'ai su, et c'est la première fois, dire je gère.* (Mila)

Dans une situation où le vécu expérientiel de Mila est très proche du principe de réalité des équipes, une telle prise de risque devient envisageable. L'équipe éducative a cru en Mila, car il y a une forme d'échange qui s'est instaurée : confiance contre preuve du comportement attendu. Et Mila l'explicite clairement en me disant : *« J'ai montré que j'avais raison. »* Ces différents éléments rejoignent l'analyse sur le mérite que j'ai débuté au chapitre précédent, en signalant l'importance du critère de la réciprocité (Knotz et al., 2021 ; Van Oorschot, 2000). Cette configuration vit une protection et une autonomisation souhaitées où les jeunes disent évoluer dans un lieu protecteur, où ils se sentent écoutés et pris au sérieux, parfois trop. Leur relation à l'autonomisation particulièrement développée constitue un dénominateur

commun qu'ils ont pu développer grâce à leurs ressources, disponibilités, mais aussi à la qualité de l'accompagnement dont ils bénéficient et qu'ils entretiennent. Ils se mobilisent pour un projet qui a du sens pour eux et dont ils s'emploient à maximiser l'utilité ; notamment parce qu'il y a une proximité très forte entre leur vécu expérientiel et le principe de réalité des équipes. La frontière menant à un état de surresponsabilisation est toujours ténue, même pour des profils si compétents.

Le point de vue des professionnels :

De manière similaire à la configuration précédente, les professionnels présentent les jeunes comme des *exceptions* et des *cas d'école* :

> *Ça fait 15 ans que je suis là et je crois que c'est la première fois que j'ai une jeune aussi bien dans ses baskets. Je pense qu'elle est bien construite dans sa tête, Virginie, donc elle arrive bien à construire les choses ; on prend aussi le temps de lui expliquer les choses. Et c'est typiquement une jeune qui arrive à être ici, à discuter avec nous les adultes.* (Référente de Virginie)

Il se dégage des entretiens la description de profils qui parviennent à être en relation avec les équipes et qui ont les compétences pour déployer les comportements attendus. Ce sont des adolescents qui *adhèrent* à la mesure, qui peuvent *discuter avec les adultes* et sont capables de *filtrer les choses* pour reprendre des expressions entendues. Ces caractéristiques témoignent des ressources, mais aussi de la disponibilité mentale de ces mineurs, pour investir leurs liens avec les professionnels. On est très proche de l'idéal-type de jeunes ayant *les bases*, pour qui l'apprentissage de l'autonomie est considéré comme un exercice réaliste et atteignable, tant ces derniers ne *posent pas de problème* et sont à la fois *très autonomes et très responsables*.

> *C'est un vrai plaisir de l'avoir, il est hyper poli, à cheval sur les règles, il respecte les trucs, il nous appelle dès qu'il a du retard. Il a décidé de prendre ce placement comme une chance pour lui et d'essayer d'en retirer tout ce qu'il pouvait. Donc, son projet d'autonomie, avec*

> *l'aide des éducateurs, il essaye de vraiment bien faire les choses. Donc, ouais, le placement est loin d'être fini, mais je pense que ça sera un succès.* (Référente de Florian)

Les professionnels interrogés font état de jeunes qui ont des capacités d'autodétermination et de responsabilisation remarquables :

> *Elle fait des choix intéressants ! Elle a accepté d'être en arrêt à 50 % à l'école, mais pas au travail ! Je trouve que ça dit quelque chose d'elle au niveau de l'engagement.* (Référente de Jehan)

Ces profils répondent aux attentes comportementales, ils montrent qu'ils sont motivés et investis dans leur placement qu'ils considèrent *comme une chance* et où les objectifs d'autonomisation correspondent à leurs attentes. Ce dernier point est central, car il illustre un important degré de prise sur le processus d'autonomisation. Le référent de Florian évoque sa progression en expliquant combien le jeune s'efforce d'être acteur de son placement. Il souhaite *atteindre les studios de progression*, un objectif qui vient du jeune qui *sait mettre les choses en place pour obtenir ça à 16 ans,* selon les mots de sa référente. Le même type de fonctionnement s'observe chez Jehan :

> *[…] je pense qu'elle a aussi eu cette honnêteté d'aller vraiment chercher au fond d'elle-même ce qui jouait, pas quoi. À partir de là, elle a tout reconstruit. Je pense que ça a créé chez elle une espèce de détermination assez folle, où elle s'est dit : « OK, ça va être "chiant", ça va être compliqué, je vais devoir encore raconter ci, raconter ça, ça va encore me faire "chier". En fait il faut que je le fasse pour moi, il faut que j'arrive à donner ce qu'il faut pour moi, pour construire un projet viable et y arriver. »* (Référente de Jehan)

Cette citation donne à voir les ressources déployées par ces jeunes malgré ou, peut-être aussi, grâce aux épreuves traversées et aux compétences acquises. Jehan fait preuve de grandes capacités d'introspection et de détermination constitutives de cette motivation. Les professionnels parlent de mineurs qui *réussissent à aller de l'avant* et avec qui *c'est super agréable de travailler*. Cela traduit leur capacité à s'investir dans leur placement, malgré des épisodes traumatisants et parvenir à y trouver un sens pour *construire un projet viable*.

Participation sous condition de réalité

Une des pistes qui permet d'expliquer une telle détermination chez ces jeunes est la manière dont ils parviennent à être parties prenantes de leur placement, écoutés et entendus par les professionnels les encadrant. C'est l'argument qui émane des témoignages de ces derniers et qui est corroboré par les équipes :

> *Toutes les décisions qui sont prises pour Virginie, c'est toujours discuté avec elle. Je tâte toujours le terrain avec Virginie, pour voir ce qu'elle voit comme suite.* (IPE de Virginie)

> *Pour moi, elle est à 99 % porteuse de son projet ! Elle le montre très bien ; pour moi, c'est elle qui mène la barque. Et pour moi, notre rôle là-dedans, c'est qu'elle nous utilise comme elle veut en fait. On est là pour les soutenir dans cette démarche-là, mais on n'est pas acteurs du projet, pas du tout.* (Référente de Jehan)

Ces deux extraits mettent en exergue la *capability for voice* et la marge d'action dont peuvent bénéficier ces adolescents pour mener à bien des projets porteurs de sens. Il y a une collaboration qui peut se mettre en place et qui permet une forme de cocréation de leur prise en charge. Les mots de la référente de Jehan sont révélateurs de la place laissée à cette jeune dans l'élaboration de ses projets pour qui son rôle d'éducatrice consiste à se faire *utiliser* par la jeune, en fonction de ses besoins. Cette posture signale combien il est attendu de ces profils qu'ils parviennent à s'approprier et utiliser activement les ressources à disposition.

> *Moi je pense que c'est une jeune qui est complètement entendue par les éducateurs, j'ai vraiment ce sentiment-là, qui a un très bon lien avec ses éducateurs, qui leur fait confiance. Moi j'ai l'impression que c'est une jeune qui arrive à exprimer ses demandes, à les poser ; j'ai vraiment le sentiment qu'elles sont entendues parce que c'est pas une jeune qui a des exigences incongrues. En termes de formation, en termes de souhait de vie, de fluidité dans les relations familiales. Elle a des demandes tout à fait OK.* (IPE de Mila)

Mila parvient à faire entendre ses demandes grâce à une capacité de formuler des attentes réalistes et raisonnables qui peuvent être suivies par les équipes. Il y a une différence significative entre cette situation et celles des jeunes de la

configuration 2 qui formulaient des envies présentées comme étant hors réalité et donc impossibles à suivre, contribuant à développer un sentiment de sous-autonomisation. Ici, les projets et l'attitude des jeunes sont très proches du principe de réalité des professionnels, ce qui contribue à leur légitimation. Finalement, la participation de ces profils est aussi portée par leur capacité à être en lien avec les adultes qui les entourent :

> *Vu que Mila est très en lien, très attachante aussi, il y a aussi cette réalité. Elle a réussi à tisser quasi avec tout le monde des moments privilégiés. Elle a réussi au fil des années, à vraiment s'ouvrir, dire ce qu'elle ressent, ce qu'elle vit.* (Référent de Mila)

De cette citation émergent plusieurs attentes comportementales avec une jeune devant faire preuve de réflexivité, d'introspection et de cette capacité à *s'ouvrir* qui est louée par le référent de Mia et qui détonne avec celle de Leanne. Ces éléments contribuent à ancrer Mila dans la réalité, mais supposent des ressources aussi importantes qu'inégalement distribuées parmi les jeunes. En questionnant les professionnels sur la manière dont ils définissent leur relation avec les mineurs, les notions d'équilibre et de confiance sont revenues fréquemment :

> *C'est une belle rencontre, on a réussi à créer une relation qui est équilibrée dans le sens où elle sait ce qu'il faut qu'elle donne pour que son projet fonctionne. Et moi, je sais là où il faut pas que je force, pour qu'elle reste aux commandes. Néanmoins, je pense qu'il y a de la confiance ; je l'espère.* (Référente de Jehan)

Des ajustements s'opèrent dans cette relation qui est traversée par des signes de contractualisation et de réciprocité. Les acteurs en présence savent ce qu'ils doivent échanger pour pouvoir avancer. La jeune sait *ce qu'il faut qu'elle donne* et l'éducatrice sait *où il ne faut pas forcer*, condition à laquelle une certaine co-construction du degré de protection et d'autonomisation peut se mettre en place.

Risque de surautonomisation ?

Les témoignages font état d'une autonomisation qui porte ses fruits, tant les adolescents se sont approprié ces objectifs. Cependant, les analyses décrivent des résultats plus nuancés qui questionnent un engagement susceptible de devenir trop pesant. Les professionnels décrivent une tendance à la surresponsabilisation comme un processus faisant partie de l'ADN de ces profils. L'exemple de Jehan est évocateur d'une forme d'intériorisation de cette capacité à se responsabiliser, qui est en partie causée par les traumatismes vécus dans l'enfance :

> *Ça de toute façon c'est l'histoire de sa vie (rire). Ça a commencé très tôt, ça. Malheureusement, c'est quelque chose qu'elle va porter toute sa vie parce qu'elle a grandi comme ça. Oui, parce que je pense qu'elle sait pas faire autrement. Et si elle le fait pas, elle se sent pas avancer. Je pense qu'elle a tellement envie d'avancer, que je pense qu'elle se charge la mule à des moments. Mais,* a contrario, *je pense qu'elle peut pas fonctionner autrement, en fait.* (Référente de Jehan)

Ces mots mettent l'accent sur l'environnement dans lequel ces jeunes ont grandi et qui les a socialisés à ces formes d'autoresponsabilisation qui peuvent agir à la fois comme un puissant facteur de conversion, mais aussi d'obstruction. Comme pour la configuration précédente, ces profils ont tendance à être confrontés à des exigences d'autonomie très, voire trop, élevées parce qu'ils vont *bien* et sont perçus comme capables :

> *Florian vu sa maturité et tout ça, on a tendance à oublier qu'il n'a que 15 ans. Donc on lui parle souvent comme un grand, en oubliant qu'il n'a que 15 ans. Ses jours de lessive ne sont pas toujours respectés, je ne vais pas aller vers lui et lui dire : « C'est le moment d'être autonome, c'est pas ça l'autonomie ! »* (Référente de Florian)

Cette référente est prise entre le besoin de protéger Florian face à une autonomisation jugée trop brutale, car il n'a *que 15 ans*, ce qui implique des adaptations. En même temps, il fait preuve d'une telle envie d'avancer et de développer son autonomie, qu'elle veut aussi le pousser toujours plus loin. Et cette éducatrice a pu dire combien elle se retrouve tiraillée entre les comportements du

jeune et le fait *qu'il pourrait mériter les exceptions* tout en voulant éviter *qu'il se perde dans les exceptions*. L'objectif de cette professionnelle est d'accompagner son référé toujours plus loin dans le projet d'autonomisation, parce qu'il a *tellement un bon niveau*, raison pour laquelle elle se permet d'avoir ce niveau d'exigence. La dynamique du mérite se met en place et est intériorisée par différents acteurs. Pour cette éducatrice, Florian peut intégrer et accepter d'être confronté à des exigences plus élevées, compte tenu de ses ressources. Il a les compétences et le comportement adéquat pour que les professionnels soient plus exigeants. En quelque sorte, il *mérite* ce degré d'attente qui valorise ses capacités, inscrivant ainsi le jeune dans une forme de cercle vertueux. On retrouve ce mécanisme *d'effet Matthieu* (Merton, 1968, 1988) avec une allocation des ressources à destination des individus déjà les plus *équipés*.

En conclusion, il faut insister sur les difficultés que rencontrent les professionnels pour accompagner ces jeunes en les reconnaissant dans leur besoin d'autonomisation tout en leur offrant la protection adaptée face à leurs vulnérabilités. Comment ne pas renforcer le sentiment d'autoresponsabilisation de ces mineurs, tout en les accompagnant dans un processus d'autonomisation pour lequel ils sont demandeurs ? Comment les protéger sans les infantiliser ? À ce sujet, la référente de Jehan insiste sur cette tension en étant confrontée à des jeunes *tellement matures que c'est presque dur de ne pas les infantiliser*. D'après elle, même si la jeune a 17 ans, il faudrait lui parler *comme à une adulte de 25 ans*, pointant alors le risque d'une surautonomisation *spontanée* que j'ai pu évoquer. Ces questionnements soulèvent un point d'attention majeur qui concerne également la configuration précédente, les deux manifestant une propension à la responsabilisation qui n'est pas qu'une force. Ces mineurs parviennent à mobiliser de multiples ressources et compétences qui sont interprétées comme autant de preuves de leur engagement et motivation, ce qui contribue aussi à masquer leur besoin de protection sur un temps plus ou moins long.

Les jeunes de cette configuration témoignent d'un degré de protection et d'autonomisation adapté qui s'explique par une intégration dans des supports protecteurs qui est d'excellente qualité, ainsi que d'un important degré de prise sur le processus d'autonomisation. Ces éléments permettent à ces profils de partager une proximité quasi maximale avec le principe de réalité des professionnels pour qui, de manière unanime, ces placements sont en pleine adéquation avec les besoins des jeunes.

6.5. Configuration 4.2 : Clément, William, Nouria, Yanis et Manon

Ce groupe rassemble cinq jeunes âgés de 14 à 18 ans. Trois vivent en foyer, une en studio de progression, car elle bénéficie d'un contrat jeune majeur, et une dans un appartement individuel (placement hors canton). Ils font preuve d'une bonne intégration dans des supports protecteurs et d'un faible isolement. Il s'agit de placements qui, dans l'ensemble, sont bien acceptés et compris par les jeunes. Ces mineurs se sentent globalement bien entendus et écoutés par les adultes qui les encadrent, comme en témoignent les trois citations ci-dessous :

> *Ouais je peux dire ce que je veux. Elle (IPE) m'écoute.* (William)

> *On peut parler, même parfois on peut sortir du foyer et tout. Il (son éducateur) m'écoute de ouf.* (Nouria)

> *Avec mes IPE je m'entends hyper bien. Quand j'avais un problème avec ma grand-mère, ben, je les appelais elles, et elles me disaient de venir au bureau et on trouvait une solution ensemble.* (Manon)

Les relations entretenues avec les parents sont plutôt satisfaisantes avec cependant une distinction notable par rapport aux autres configurations. Dans trois cas, un retour en famille avant la majorité du jeune est une option crédible pour l'ensemble du réseau et un retour à plus long terme est possible. C'est le cas de Clément, dont le maintien du placement s'explique par le logement inadapté du père. L'appartement familial ne dispose pas d'un lit pour le jeune, ce qu'il évoque en insistant sur une possible fin de la mesure si les conditions de logement venaient à s'améliorer :

> *Euh ouais, mais genre ils (les éducateurs) m'ont déjà demandé beaucoup de fois, genre si je voulais retourner, moi j'ai dit oui parce que là, ça se passe bien, sauf que le truc que j'ai pas envie, c'est retourner au même endroit. C'est, genre qu'il déménage et là j'irai sans problème.* (Clément)

En comparaison avec la configuration 4.1, un retour en famille est souhaité par ces jeunes et s'inscrit dans une temporalité longue, sans constituer une option idéalisée et surtout sans remettre en cause les aspects positifs de la mesure de protection. Nouria reconnaît tout ce que son placement a pu lui apporter, elle décrit des relations très fortes avec l'équipe éducative et met en avant des liens avec sa maman qui se sont améliorés, elles sont plus *soudées*. Leur scolarité se déroule globalement bien, les mineurs se sentant correctement soutenus et accompagnés dans leur projet :

> *Ouais, je suis très bien soutenu en vrai […]. Ils (les éducateurs) m'ont aidé à des recherches, à beaucoup de recherches d'apprentissage. Et aussi ils m'ont donné confiance, ils m'ont motivé.* (Yanis)

En ce qui concerne le degré de prise sur le processus d'autonomisation, j'observe des résultats très différents par rapport à la configuration 4.1, avec des jeunes qui ne manifestent pas le même besoin de s'autoresponsabiliser. Ces profils ne témoignent pas des mêmes pressions sur leurs épaules et donnent davantage l'impression de se laisser porter par les professionnels dans le quotidien. Si les configurations 3 et 4.1 sont habitées par une nécessité, voire une urgence de maitriser, contrôler et diriger leur placement, Clément n'a pas un tel besoin :

> *I : Quels sont les objectifs de ton placement pour toi ?*
>
> *C : Rien, je suis bien là.*
>
> *I : Tu as des projets, des choses qui te font envie ?*
>
> *C : Non, pas pour l'instant.*

C'est aussi William qui se souvient d'un de ses derniers entretiens avec son IPE qui le questionnait à propos de son avenir :

> *La dernière fois je lui répondais : « Je sais pas, je sais pas », pendant une heure (rire).* (William)

Finalement, les mots de Manon mettent en évidence cet état d'esprit où transparait moins ce besoin d'anticipation :

> *Bah, en gros j'ai pas tellement d'attentes. Genre, moi j'espère juste que c'est mon dernier foyer, et que j'arrive à avancer. Genre, que je puisse faire mes études et tout.* (Manon)

Ces témoignages illustrent une partie de l'état d'esprit de ces jeunes et permettent d'esquisser une forme de *passivité* face aux attentes des professionnels et aux décisions qui doivent être prises. La situation actuelle semble les satisfaire et ils donnent l'impression d'y être *bien*, sans voir la nécessité de s'autonomiser. À ce sujet, le témoignage de Yanis est éclairant. Au moment de notre entretien, il est en fin de placement, son 18e anniversaire arrivant dans les prochaines semaines. Lors de notre échange, je le questionne sur la manière dont il voit l'avenir et envisage sa majorité toute proche. Sa réponse ne semble pas prendre la mesure du basculement qui est amené à se jouer :

> *En vrai, je me réjouis et je ne crains de rien en fait. Parce que je me dis que je suis pas encore là. C'est quand j'aurai 18 ans que je vais comprendre. C'est un nouveau monde qui est devant moi.* (Yanis)

Cette mentalité peut s'expliquer par le fait qu'un retour en famille est un choix plausible pour ces jeunes. Dès lors, on peut supposer que cette option les sécurise et apaise ce besoin d'autonomisation et de responsabilisation observé ailleurs. Ces profils voient le foyer comme un environnement leur offrant une protection souhaitée, ce qui montre combien l'objectif de mise à l'abri est important à leurs yeux :

> *J'ai une chambre ici, il y a ma famille juste à côté. Je sais pas, ça change beaucoup.* (William)
>
> *Ben, j'ai une chambre à moi, c'est surtout ça qui change beaucoup.* (Clément)

Ils se sentent bien dans le foyer où ils ont une chambre à eux, un espace personnel et peuvent compter sur une équipe qui est là pour les soutenir et qui va *à leur rythme*. En parallèle, leurs relations parentales sont bonnes et ils se projettent vers un retour en famille, sans que cela soit vécu comme une urgence contraignante.

Le point de vue des professionnels :

En cherchant à comprendre la manière dont les IPE et les équipes éducatives conçoivent la protection et l'autonomisation de ces jeunes, il y a une divergence des points de vue propre à cette configuration. L'analyse permet d'identifier deux positionnements distincts.

Des jeunes que le système surprotège

Dans deux situations, les placements sont principalement maintenus pour cause de logement inadéquat des parents. Cette réalité a tendance à déranger certains IPE qui considèrent que ce n'est pas une raison valable pour placer un mineur sur la durée :

> *Je suis assez sceptique très honnêtement sur le placement de Clément. En fait, Monsieur vit dans un mini studio avec Clément. Et là actuellement le problème c'est le studio, c'est un problème de logement. Je sais pas si j'ai le droit de dire ce genre de chose. On n'a pas assez de place à Genève pour se permettre de placer des enfants, parce qu'il y a des problèmes de logement. Ça serait chouette, mais… On travaille un retour à domicile. Il faut vraiment que Clément puisse rentrer à la maison, et il faut surtout qu'on accélère le temps passé avec Monsieur ! C'est pas une réelle situation de placement, je ne suis pas complètement à l'aise avec cette situation.* (IPE de Clément)

Ce passage décrit bien le questionnement de ces professionnels face à des situations où le placement n'apparait pas (complètement) justifié et qui, de plus, a tendance à durer, ce qui rend ces circonstances encore plus problématiques. C'est ce qui transparait du point de vue de l'IPE de William qui n'est pas à l'aise face à une mesure qui stagne, qui *évolue peu* avec un mineur que l'équipe a de la peine à mobiliser afin qu'il accepte un retour en famille. Elle articule une opposition entre un foyer comme solution *temporaire* et la maison qui apparait comme une option plus stable. Ce point de vue est révélateur d'une posture où les foyers peuvent parfois être perçus comme *trop confortables*, car ne facilitant pas le retour du jeune (Farmer, 2018). William considère le foyer comme sa maison et cela contribue à l'installer dans une trop grande passivité :

> *Je pense qu'il a lui-même besoin de savoir ce qu'il attend, ce qu'il a besoin. Il est bien, il a pas besoin de plus. Quand on lui parle des relations avec sa mère, pour lui c'est comme ça, ça va.* (Référente de William)

Son IPE partage le même avis et témoigne de la difficulté qu'elle a à construire un projet avec un jeune qui *n'en sait rien* et qui est *incapable de lui dire,* selon ses mots. La description que font les professionnels de ces profils ne correspond pas aux normes comportementales décrites au chapitre précédent. Dans ces discours, ils ne sont ni motivés ni proactifs, ce qui les rend incapables de définir un projet et de le suivre. Sur ce point, la comparaison avec la configuration 4.1 est radicale. La perception de leur inactivité contribue à accroître le décalage entre le *principe de réalité* et le vécu expérientiel des jeunes qui ne font pas le nécessaire pour s'activer, ce qui peut contrarier les équipes. Dans ce cas de figure, elles peuvent être amenées à adopter des comportements plus stricts en imposant des décisions qui vont parfois à l'encontre de ce que les jeunes souhaitent. C'est le cas de la gestion des droits de visite, dont la fréquence doit être accélérée pour faciliter les retours à domicile :

> *Je dis à Clément : « Je t'entends pour certaines choses, mais on ne va pas pouvoir tout faire. » Le fait qu'il ne veut pas dormir chez son père parce que l'appartement est trop petit, OK. Mais à un moment donné, c'est une réalité et il va falloir qu'il retourne vivre avec son père dans cet appartement.* (IPE de Clément)

La taille du logement et la trop grande promiscuité entre Clément et son père n'apparaissent pas comme des raisons suffisantes pour freiner, voire empêcher un retour du jeune. L'IPE présente cette situation comme *la réalité* à laquelle Clément va devoir s'adapter, et plus rapidement que ce dernier ne l'envisage. On observe un fonctionnement similaire chez William, qui ne montre pas une motivation débordante pour rentrer chez sa maman :

> *On a l'exemple typique, c'est que, là, William, il voyait sa mère une fois par semaine. Donc, avec sa référente, on lui a dit que nous on pensait à rajouter peut-être une nuit, voir ce qu'il en pensait. Lui ne voulait pas, il a dit non. Là, en tant qu'adulte, et avec sa mère, il a été*

> *décidé qu'il y aurait un élargissement des relations personnelles. On va dire qu'il n'a pas une place décisionnelle non plus ; par contre, on essaye de travailler avec lui sur comment on met en œuvre ce qu'on pense dans son intérêt aujourd'hui.* (IPE de William)

L'adolescent va devoir passer davantage de temps avec sa mère à la suite d'une décision des professionnels qui mettent en œuvre *ce qu'on pense dans son intérêt*, ce type de décision détonne avec les comportements des précédentes configurations. Ici, les professionnels constatent que les adolescents évoluent dans un environnement qui ne leur en demande pas assez, qu'il faut les pousser et les motiver davantage. Il y a un vrai questionnement de la part des équipes sur la manière de travailler l'autonomisation de ces profils, qui sont aussi peu en demande et pour qui le décalage de réalités est palpable.

Face à ce constat, deux visions s'opposent au moment de qualifier le degré d'adaptation de la protection et de l'autonomisation à l'œuvre. Dans la première, les équipes éducatives reconnaissent une certaine passivité chez ces jeunes, tout en mettant en avant les progrès réalisés et en insistant sur un accompagnement de l'autonomie qui dépend d'une pluralité d'acteurs :

> *C'est à nous d'essayer de le motiver un peu plus ; après il y a tous les outils qu'il faut, on a assez de monde ici pour essayer de le sensibiliser. À l'école, ils le sensibilisent, je pense qu'il est bien entouré. Il a un réseau aussi, il fait du sport, il va en centre de loisirs. C'est à nous de le sensibiliser pour qu'il aille chercher les bonnes personnes. Et ça, je pense que c'est la maturité qui lui manque encore un peu. Mais, je trouve qu'il est sur la bonne voie.* (Référente de William)

À l'opposé, les IPE ont un discours qui cible davantage la responsabilité individuelle de ces deux adolescents.

Face à des jeunes qui vivent un degré de protection et d'autonomisation perçu comme adapté, les professionnels ont des avis divergents. Même si les équipes éducatives et les IPE s'accordent pour décrire une certaine passivité des adolescents, pour les premiers, ces placements sont plutôt adaptés, car ils répondent à la plupart des besoins de ces jeunes. À l'opposé, j'ai pu observer que les IPE ont un regard plus critique et décrivent une prise en charge davantage déresponsabilisante et inadaptée qui traduit des situations de surprotection et de sous-autonomisation.

Des jeunes qui ont besoin d'une protection plus élevée

À l'inverse, des équipes ont le sentiment que certaines situations bénéficient d'une protection adaptée, malgré une intensité particulièrement élevée. Je parle d'une surprotection perçue comme nécessaire, qui s'oppose à une surprotection regrettée. Dans ce cas de figure, les professionnels décrivent des jeunes avec des vulnérabilités situationnelles qui justifient ce degré de protection renforcée. C'est le cas de Manon, placée dans un foyer où elle peut bénéficier d'une prise en charge très individualisée. Elle n'a que 14 ans, mais a déjà un long vécu dans les foyers avec un profil proche de ce que le réseau qualifie *d'incasable*. À son sujet, l'IPE évoque un cas de maltraitance institutionnelle lourd avec une jeune qui s'est retrouvée ballotée de foyer en foyer, qui a beaucoup fugué et dormi dans la rue, jusqu'à atteindre une détresse absolue :

> *Monsieur (directeur du foyer), il a dit quand elle est arrivée chez eux : « On a pris trois jours pour lui rendre un bout de dignité. » Ça m'avait marqué ça, parce qu'elle avait été tellement négligée. Mais, elle était vraiment en errance institutionnelle. Il y a une période, je pense que ça a été, qu'on a été négligents, ouais, avec elle.* (IPE de Manon)

À la suite de ces épisodes, elle a pu intégrer un foyer en mesure de lui offrir un suivi particulièrement individualisé, qui répond à un besoin d'une protection intense et rapprochée que décrit son référent :

> *C'est clairement bénéfique, justement pour redonner une assise, redonner des signaux et justement une bribe de confiance en l'adulte. Il y a des gens qui sont là pour me protéger, me cadrer, m'empêcher d'être un chaos qui fait ce qu'il veut. Après, il y a la question de se dire c'est quand qu'on arrête ça, pour te dire « ben, maintenant t'es prête à aller te casser un peu les dents sur le réel, et puis si ça va pas tu peux revenir ».* (Référent de Manon)

Se casser les dents sur le réel, l'expression choisie renvoie une fois de plus à cette image de jeunes qui sont dans une réalité différente de celle des professionnels et du monde extérieur. Pour les équipes, le degré de protection et de sécurité dont Manon bénéficie est justifié, même si la situation qu'elle vit n'est pas tenable sur le long terme. L'enjeu est de parvenir à ouvrir la bulle de protection dans laquelle se trouve la jeune pour qu'elle puisse *aller un peu se tester,* pour reprendre les mots de son IPE. Le réseau se questionne de plus en plus sur le *juste* degré de protection à mettre en œuvre, car Manon ne peut pas vivre indéfiniment dans un tel environnement. Son IPE est bien consciente de ces difficultés et a pu me dire que la configuration actuelle infantilise *un bout* de Manon, qui est quelque part surprotégée.

La situation de Yanis comporte des enjeux similaires, et plus particulièrement parce qu'il a eu besoin d'une prise en charge très rapprochée pour reprendre un rythme et se motiver. Dans ce contexte, l'équipe a décidé, en accord avec le jeune, la mise en place de contrats pour que Yanis puisse adopter les comportements attendus de lui. J'ai été marqué par l'existence de tels documents qui, de prime abord, semblent être des outils très infantilisants :

> *On a mis des contrats pour qu'il puisse prendre des douches régulières. C'était obligatoire pour qu'il mange avec nous. C'était obligatoire qu'il se présente en pyjama pour pas qu'il dorme avec ses habits de la veille et repartir avec le lendemain. Le soin de soi à tous les niveaux, autant au niveau de l'hygiène, que du sommeil, que de son quotidien. C'était son besoin, il se lavait quasiment plus, il ne se coupait plus les cheveux.* (Référent de Yanis)

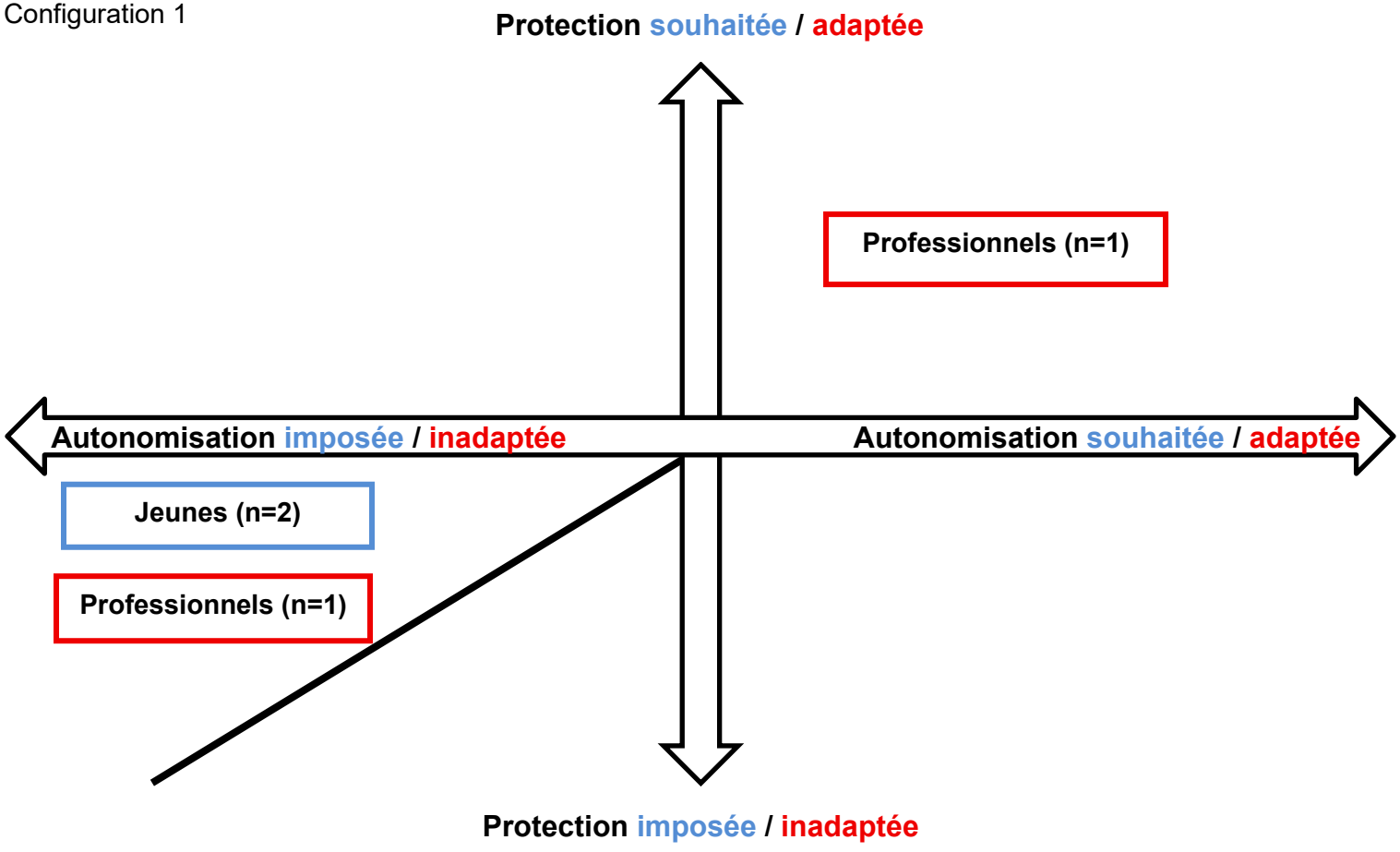
Il faut se représenter cette situation où un jeune qui a presque 18 ans signe un contrat qui règlemente les moments où il doit se mettre en pyjama et prendre sa douche. En théorie, on peut difficilement imaginer un accompagnement où l'autonomie du jeune est à ce point niée. Mais il s'agit d'une mesure discutée avec le jeune, qui est mise en œuvre avec son accord :

> *Tous les contrats que j'ai faits avec lui sur l'hygiène, sur son pyjama, qui peut paraître très enfantin, j'ai fait avec lui. C'est des documents qu'on a élaborés ensemble, on s'est mis d'accord sur les horaires ; « Refuse-moi à table si je sens pas bon ! »* (Référent de Yanis)

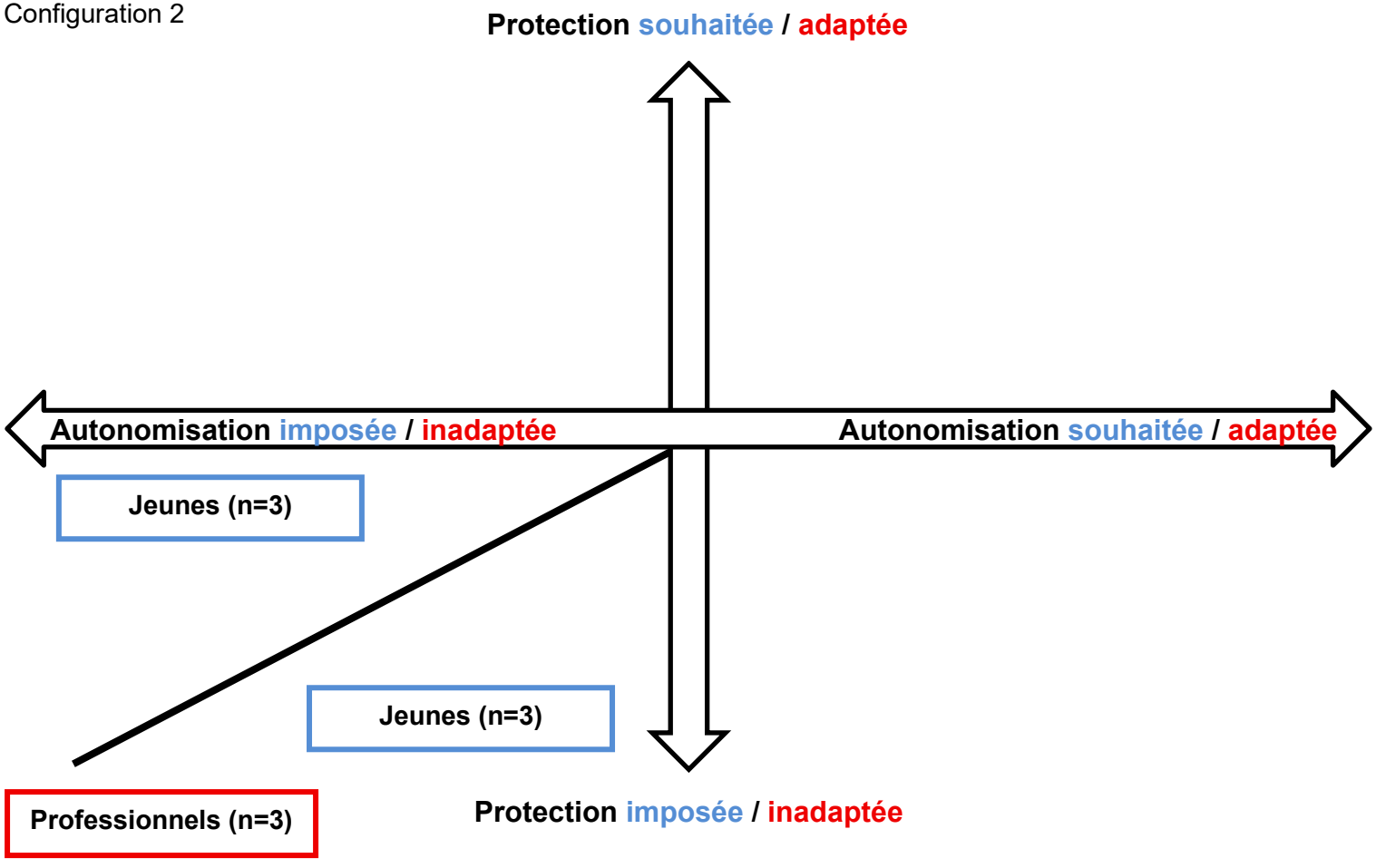
C'est cette capacité de cocréation qui contribue à faire que ce besoin d'une protection, particulièrement forte et potentiellement infantilisante, soit accepté par les jeunes et qu'ils ne le vivent pas comme une violente intrusion dans leur intimité. Et pareillement, avec Yanis, Manon ou encore Nouria, j'ai pu observer les efforts déployés par les équipes pour entendre ces jeunes et pour ajuster l'accompagnement en fonction des besoins exprimés et constatés. Dans ce deuxième cas de figure, ces prises en charge requièrent un degré de protection susceptible d'infantiliser et d'entraver l'autonomie des adolescents. Mais, contrairement à la configuration 1, ils ne se sentent pas surprotégés ni sous-responsabilisés, car les mesures sont en partie discutées et ont du sens pour toutes les parties concernées. Les relations entre les jeunes et les professionnels sont plus apaisées et il n'y a pas le même besoin d'opposition et de confrontation de la part des mineurs. La protection de ces jeunes est vécue comme adaptée, car elle a pu être discutée et son intensité est amenée à évoluer.

Dans ces situations, les professionnels décrivent un degré de protection et d'autonomisation qui est adapté aux besoins de jeunes manifestant un suivi plus renforcé et des mesures potentiellement déresponsabilisantes. J'ai pu montrer qu'une telle intensité de protection est acceptée par les mineurs, car elle est le résultat de concertations qui intègrent les mineurs.

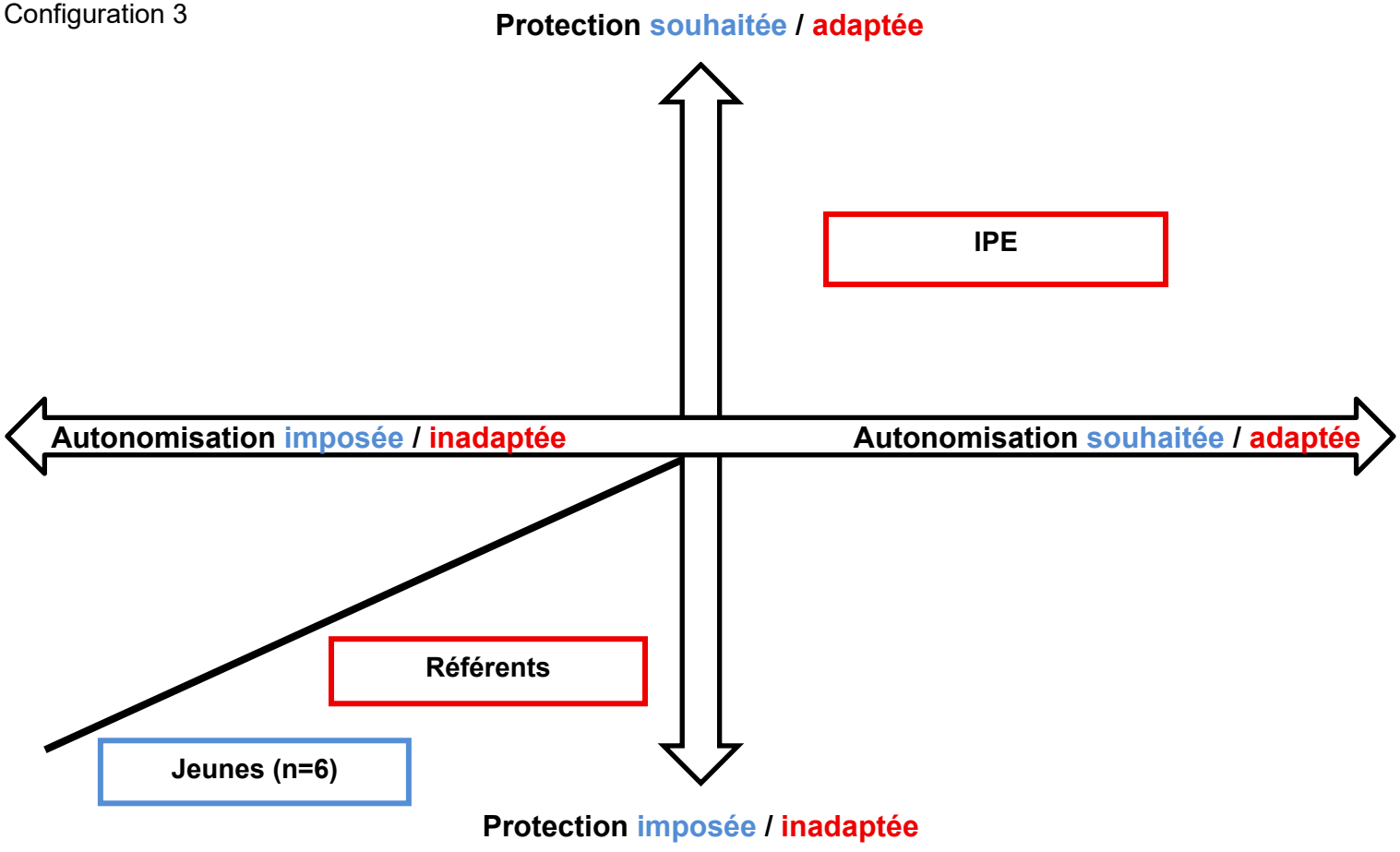
Configuration 1



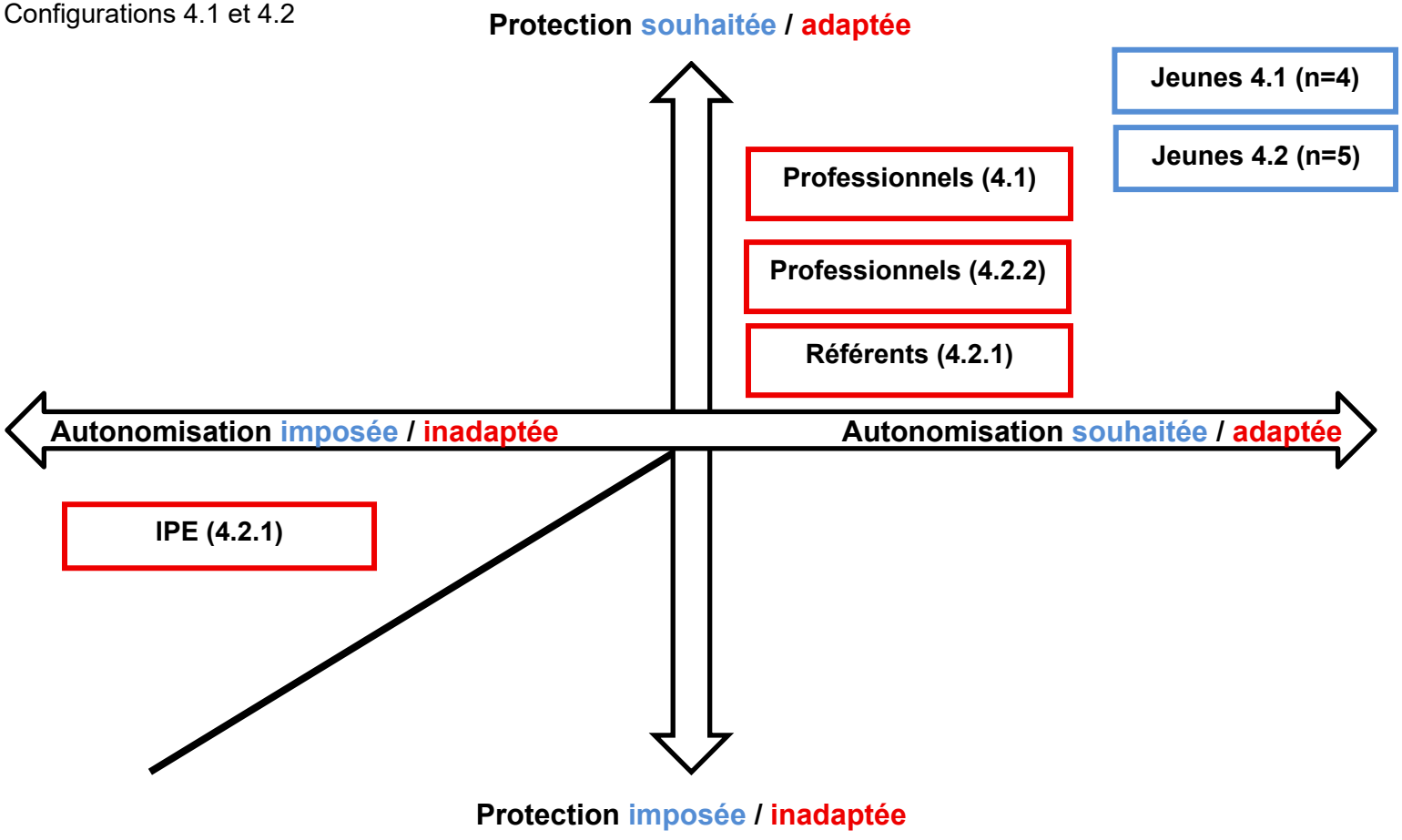
Configuration 2



Configuration 3



Configurations 4.1 et 4.2



6.6. Comparaisons et réflexions

L'objectif de ce chapitre a été d'utiliser la matrice configurationnelle comme un outil descriptif pour observer la manière dont les jeunes vivent et décrivent le degré de protection et d'autonomisation mis en œuvre par leur placement. La confrontation avec le terrain met en évidence des contrastes importants. Le premier concerne l'évolution des modalités d'expression du degré d'autonomisation et de protection, où le caractère opérant de l'intensité *faible-fort,* qui émane de la construction théorique, est remis en cause. Les expériences des jeunes et des professionnels conduisent à suggérer une intensité mesurée selon une gradation ***imposée-souhaitée*** pour les premiers et ***inadaptée-adaptée*** pour les seconds. Construite sur ces bases, l'analyse conduit à l'identification de quatre configurations qui témoignent d'une gradation des expériences et des vécus de ces jeunes. Ce travail de confrontation entre l'outil théorique et l'outil descriptif témoigne d'une interdépendance marquée entre la dimension de la protection et celle de l'autonomisation. En effet, l'analyse montre qu'aucun jeune ni aucun professionnel ne se situe dans les configurations définies par une protection vécue comme souhaitée/adaptée et une autonomisation vécue comme imposée/inadaptée (et vice-versa). Leurs positionnements impliquent systématiquement une cohérence entre les deux dimensions. Pour les jeunes, les quatre configurations impliquent soit un niveau souhaité de protection et d'autonomisation (4.1 et 4.2), soit un degré vécu comme imposé dans les deux cas (1, 2 et 3).

Les schémas n° 3 à n° 6[106] cartographient le positionnement de ces objectivités positionnelles ainsi que les écarts mis en évidence. L'analyse met à jour une

[106] Chaque schéma représente une configuration. Le point de vue des jeunes est indiqué en bleu et correspond au degré de protection et d'autonomisation *souhaité-imposé*. Le point de vue des professionnels est indiqué en rouge et correspond au degré de protection et d'autonomisation *adapté-inadapté*. Quand le rectangle indique *professionnels*, cela signifie que les IPE et les référents partagent le même avis. Dans le cas contraire, les divergences sont indiquées. La configuration 1 affiche deux rectangles *professionnels*, ce qui indique qu'ils partagent un point de vue différent en fonction du jeune concerné. La configuration 2 affiche deux rectangles *jeunes*, ce qui reflète l'ambivalence de ces derniers et la difficulté rencontrée pour les positionner. Il ne s'agit pas de deux groupes différents.

gradation des expériences qui peut s'expliquer par le degré de proximité plus ou moins marqué entre le principe de réalité des équipes et le vécu expérientiel des jeunes. Ces éléments mettent en exergue toutes les conditionnalités qui encadrent le développement de l'autonomie et signalent les inégalités qui traversent ces situations, où les jeunes doivent composer avec une certaine qualité d'intégration dans des supports protecteurs et un degré variable de prise sur le processus d'autonomisation. Ce contexte appelle à parler d'un ***régime différencié de responsabilisation*.** Ce mécanisme tend à surresponsabiliser les jeunes perçus comme les plus *méritants* d'un point de vue comportemental, grâce à la maitrise de ressources et de compétences. Ces dernières peuvent s'expliquer par une combinaison de facteurs individuels (état de santé, *bases*, rapport au placement) et relationnels (capacités à être en lien, capacités de participation, rapport aux responsabilités) qui peuvent se renforcer mutuellement[107] et fonctionner comme des facteurs de conversion pour le développement d'environnements plus ou moins capabilisants.

La configuration 4.1 témoigne du plus haut degré de proximité entre les réels. Ces jeunes ont les ressources et les capacités pour répondre aux objectifs et aux exigences comportementales que ces derniers impliquent. Ils peuvent compter sur des bases solides, des relations éducatives soutenantes et une autonomisation dont ils voient le sens et la finalité. Les relations éducatives sont prises dans une forme de contractualisation et j'ai pu insister sur l'importance des échanges qui se font

---

Le trait noir qui divise les cases en bas à gauche opère une distinction pour les degrés imposés-inadaptés. La partie supérieure désigne un degré d'autonomisation perçu comme trop *faible* et un degré de protection perçu comme trop *fort*. La partie inférieure désigne à l'inverse un degré d'autonomisation perçu comme trop *fort* et un degré de protection perçu comme trop *faible*.

[107] La gestion de la scolarité en est un bon exemple. Les jeunes qui décrivent les trajectoires scolaires les plus adéquates (configuration 4.1) peuvent à la fois compter sur des facteurs individuels (jeunes avec les *bases*, placement accepté, des fragilités peu envahissantes) et relationnels (relations éducatives soutenantes) qui produisent une dynamique positive. La comparaison avec la configuration 3 fait apparaitre une situation où les facteurs individuels sont aussi bons, mais la dimension relationnelle est plus péjorée, ce qui entraine un sentiment de solitude chez les jeunes.

et du principe de réciprocité qui est à l'œuvre. Ils doivent apporter et *performer* la preuve de leur engagement et ainsi *mériter* la qualité de l'accompagnement dont ils bénéficient. Cette configuration fait face aux *épreuves* (Martucelli, 2006) d'une autonomie conditionnée qui les incitent à faire état de leurs compétences, tout en masquant leurs vulnérabilités ; cette configuration pouvant compter sur la qualité des relations éducatives pour *résister* à cette pression surresponsabilisante. En contrepartie, leur parole a tendance à être davantage crédible et prise en compte, j'ai mis en évidence la manière dont les jeunes et les équipes parviennent à discuter et parfois cocréer le degré de protection et d'autonomisation pour des acteurs dont les objectivités positionnelles convergent.

La configuration 4.2 offre un contraste nécessaire avec la 4.1, car l'ensemble des jeunes y exprime le même sentiment d'une protection et d'une autonomisation souhaitées, bien que l'avis des professionnels diverge dans la première. La distinction entre une surprotection qualifiée de *regrettée* (4.2.1) ou perçue comme *nécessaire* (4.2.2) par les équipes met en exergue l'importance d'une capacité de cocréation qui ne peut pas se déployer face à des profils dont la passivité est jugée problématique, ce qui limite les possibilités de contractualisation de ces relations.

À l'opposé, le régime de responsabilisation témoigne d'un mécanisme de sous-responsabilisation des profils les plus fragiles dont la perception de leurs vulnérabilités par les professionnels masque leurs compétences. Ils doivent composer avec un fort degré d'isolement et n'ont que peu de prise sur le processus d'autonomisation qui a tendance à être idéalisé. Pour les situations où le décalage est le plus marqué et s'approche parfois d'un niveau irréconciliable (configuration 2), les jeunes sont moins aptes, voire incapables de répondre aux attentes d'une autonomie conditionnée par les exigences comportementales. En face, les professionnels se retrouvent démunis pour adapter ces mêmes attentes. Ces situations illustrent comment de faibles facteurs individuels et relationnels peuvent aller de pair pour aboutir à une logique d'obstruction en matière de développement des capabilités. L'écart des réels entrave leur capacité de

participation et de cocréation des degrés de protection et d'autonomisation avec des jeunes qui sont perçus étant *hors réalité*, ce qui décrédibilise leur parole. À ce propos, la configuration 1 met en lumière un contraste saisissant entre la légitimité des modes d'expression de Leanne et de Bianca qui est impactée par la qualité des relations éducatives que les jeunes entretiennent avec les professionnels. La première refuse le lien qu'elle vit comme une incursivité impossible dans son territoire, ce qui constitue la condition posée par les professionnels pour avancer dans son projet d'autonomisation. Dans ces conditions, sa *voice* n'est pas crédible et Leanne vit les interventions de manière infantilisante. La seconde parvient à être davantage dans le lien avec les équipes et à employer des modalités d'expression reconnues comme plus légitimes, ce qui contribue à ce que sa *voice* et ses projets puissent peser dans les décisions. À ce titre, les professionnels reconnaissent une certaine forme de surprotection à son égard.

La comparaison entre les configurations 3 et 4.1 fait émerger des contrastes intéressants. Les jeunes situés dans la configuration 3 ont des ressources et des compétences assez proches des profils de la 4.1 avec cependant une différence notable. Dans la première, les relations éducatives sont bien plus dégradées (notamment avec les IPE), ce qui entraine un degré d'isolement plus important et une *voice* qui perd en influence. Dans ces conditions, les mineurs parviennent à répondre aux exigences comportementales, mais ils sont davantage confrontés à cette spirale surresponsabilisante, car ils ne peuvent pas compter sur des ressources relationnelles essentielles. Cela les contraint à devoir davantage supporter seuls la charge morale des *bons bénéficiaires* (Van Oorschot, 2000) et ils payent le prix d'une autonomisation correspondant aux codes de l'indépendance. À force de devoir apporter la preuve de leurs bons comportements, le faire-seul est poussé à son paroxysme en renforçant leur sentiment de surautonomisation et de sous-protection.

Conditions pour le développement d'une autonomie relationnelle ?

Dans les configurations qui bénéficient de la proximité de réels la plus importante, les professionnels peuvent tisser des relations de confiance avec les jeunes qui semblent favoriser le développement d'une autonomie davantage relationnelle. Cette relation entre proximité des réels et autonomisation relationnelle est riche, tant elle permet d'expliciter les conditions requises pour le déploiement de ces relations. C'est un résultat de ce chapitre : pour que les professionnels soient en mesure d'adapter l'intensité du degré de protection et d'autonomisation mis en œuvre, ils doivent pouvoir compter sur des jeunes qui remplissent les attentes comportementales. Ils doivent avoir les ressources et la disponibilité pour s'investir dans des projets d'autonomisation (travail de mise en conformité). Ces éléments permettent de poser une hypothèse : ce sont la réciprocité et la contractualisation qui offriraient les conditions nécessaires pour qu'une autonomie relationnelle se déploie.

En effet, sans de telles conditions, les professionnels sont confrontés à des situations où les réels apparaissent parfois comme irréconciliables. Face à des jeunes dont les vulnérabilités les empêchent d'apporter les preuves d'une telle réciprocité, les équipes ne peuvent pas poursuivre les objectifs d'autonomisation et ils se retrouvent avec une marge de manœuvre extrêmement limitée pour adapter leurs attentes aux besoins de ces profils. De manière paradoxale, la prise en charge de jeunes plus vulnérables contraint les équipes à promouvoir une forme d'indépendance très proche du *principe de réalité*. Ils semblent être dans l'incapacité d'adapter les degrés de protection et d'autonomisation en fonction des besoins exprimés par les jeunes. L'analyse configurationnelle expose différents environnements dans lesquels évoluent des jeunes qui sont inégaux face au *travail sur soi* (Vrancken et Macquet, 2006) qu'ils doivent accomplir pour satisfaire les exigences comportementales et parvenir à tisser des relations soutenantes. Je poursuivrai ces réflexions dans le chapitre 8.

Chapitre 7 – La transition à la majorité : entre aspirations et craintes

Le chapitre précédent a contribué à situer les expériences des jeunes et des professionnels à propos du degré de protection et d'autonomisation vécu dans le quotidien de la mesure de placement. La présente analyse poursuit une logique temporelle pour se concentrer sur l'expérience de ces acteurs face à la transition à la majorité, véritable moment charnière qui structure toute la mesure de protection. J'interrogerai la manière dont ces vingt jeunes se projettent vers un avenir désirable, mais aussi les craintes qu'ils identifient au moment de se préparer à une vie en dehors du foyer. Je croiserai ces perspectives avec le regard des professionnels qui accompagnent les mineurs dans cette transition, où ils occupent un rôle de premier plan dans le développement de leur *capabilité à aspirer* (Bonvin et Zimmermann, 2024). L'analyse sera structurée sur la base des configurations illustrées précédemment, afin de pouvoir questionner l'effet d'une proximité des réels sur le vécu des différents acteurs.

La transition à la majorité et la préparation de l'après-placement constituent une thématique abordée avec plus ou moins de précisions lors des entretiens, et cela pour plusieurs raisons. Pour des mineurs ayant entre 14 et 15 ans, j'ai rapidement constaté combien cette étape pouvait constituer une perspective éloignée de leurs préoccupations actuelles, mes questions apparaissant souvent comme déconnectées de ce qu'ils vivaient. De manière similaire, les équipes qui encadrent les plus jeunes m'ont souvent répondu : « *On n'en est pas encore là. »,* au moment de les questionner à propos de cette majorité à venir. J'ai également été confronté à des professionnels disposant d'un degré d'information très variable sur ces sujets, ce qui m'a contraint à des analyses reposant sur un matériel parfois assez inégal entre les différents jeunes. C'est une réalité de mon terrain avec laquelle j'ai dû composer.

7.1. Configuration 1 : Leanne et Bianca

Signification de la majorité

De manière alignée avec le point de vue exprimé au chapitre précédent, ces jeunes envisagent leur transition à la majorité comme l'étape ultime vers une liberté tant attendue :

> *Je me réjouis d'avoir 18 ans, comme ça je suis libre. Et juste de vivre pleinement, partir en vacances, le droit de voir ma famille quand je veux, le droit que plus personne vienne me dire que j'ai pas le droit alors que je me suis battu presque toute mon adolescence pour ça.* (Bianca)

Le témoignage de Bianca reflète ce besoin de liberté si caractéristique. En devenant majeure, elle s'imagine voir sa famille au rythme qu'elle souhaite, alors que cela constitue une des principales sources de tension avec les équipes. Ce qui est également frappant, c'est son désir d'agir seule, sans la supervision ni le contrôle des adultes. Elle exprime clairement cette sensation d'une hiérarchie pesante, elle qui aspire à vivre sans que « *plus personne vienne me dire que j'ai pas le droit ».* Leanne partage un ressenti similaire où son besoin d'émancipation de toute forme d'autorité est assumé au moment d'évoquer sa vie après le foyer :

> *Qu'il n'y ait plus personne, qu'il n'y ait plus d'IPE, que ma mère n'ait plus d'autorité sur moi, plus d'éducateurs, tout ça. Qu'il y ait plus des personnes qui sont soi-disant plus hautes que moi et qui peuvent avoir des décisions sur ma vie.* (Leanne)

L'accès à la majorité doit permettre à ces jeunes de s'affranchir des relations de pouvoir asymétriques (van Bijleveld et al., 2015) où les adultes *peuvent avoir des décisions sur leur vie,* preuve de leur sentiment de perte de contrôle. En devenant majeures, elles se projettent vers une existence où elles n'auraient aucun compte à rendre. Cela témoigne d'une certaine idéalisation de la transition qui les attend, elles qui se réjouissent de cette prochaine étape. Leanne évoque ses prochaines responsabilités et exprime que le degré d'indépendance demandé : « *c'est bon, car j'ai pas peur !* » Elle devra gérer ses finances, mais cela ne semble pas l'inquiéter, tant il s'agit pour elle de *trucs basiques* que les adultes doivent faire. En revanche, Bianca évoque une réalité un peu plus nuancée :

> *Au début, j'avais un peu peur de l'argent. Je m'imagine pas une vie ou je pourrai partir en vacances toutes les deux semaines ou quoi, mais j'ai peur de manquer. Je m'en fiche si je peux pas m'acheter tout ce que je veux, mais si je peux pas bien manger ou des trucs comme ça…* (Bianca)

Malgré son besoin affiché d'indépendance, elle se questionne sur son avenir, signe d'une prochaine réalité qui n'est pas qu'idéalisée, mais qui est aussi inquiétante, même quand on affiche un tel besoin de liberté.

Aspirations professionnelles

Leur projet professionnel est motivé par la volonté de prendre soin des autres, ce qui signale une tension intéressante. Les adolescentes sont à la fois guidées par un besoin d'émancipation de l'autorité des adultes et d'une mise à distance de ces liens, tout en étant mues par la volonté d'aider les autres jeunes :

> *J'ai voulu être architecte, décoratrice, mais en fait je pense que le fait d'être en foyer a beaucoup poussé ça, parce que j'ai jamais eu vraiment de maison à moi du coup. Parce que même la maison où j'ai grandi, au final c'est plus à moi. Sauf que le foyer où j'étais avant c'était ma maison pendant quatre ans du coup, c'était pas vraiment ma maison, et ce foyer c'est pas ma maison non plus. J'aime bien le fait de pouvoir donner une vie à une maison et de pouvoir créer un chez-soi à chaque personne.* (Leanne)

Ses mots montrent combien cette jeune de 15 ans se sent déracinée, elle a passé de longues années en foyer, sans qu'elle considère ce lieu comme sa maison. De son vécu est née l'envie de créer pour les autres le chez-soi qu'elle n'a jamais eu. Bianca, qui se dirige vers le métier de psychologue, partage des aspirations similaires avec un projet marqué par son placement : « *Tout mon parcours m'a donné envie d'aider.* » Elle est mue par un désir de « *changer tout un système qui est nul »* afin d'éviter que certains jeunes « *finissent par le suicide »*. L'adolescente veut aider les autres à se comprendre, à mieux appréhender leur histoire et à se sentir moins seuls, des fondations qui ont manqué à ces deux jeunes.

Le point de vue des professionnels

Le chapitre précédent a mis en évidence des divergences significatives à propos des prises en charge de Bianca et de Leanne. Pour la première, les professionnels peuvent évoquer une forme de surprotection concernant son placement, avec des conséquences directes sur la préparation de sa majorité. La référente et l'IPE savent que Bianca souhaite se rendre en Belgique dès que possible pour y retrouver sa famille. Une grande partie des discussions sont centrées sur ce projet, la manière de la préparer au mieux tout en préservant sa scolarité. La référente et l'IPE aimeraient que Bianca puisse partir en ayant achevé le cycle d'orientation[108], la garantie d'un départ avec des bases plus solides. Les professionnels rencontrent d'importantes difficultés à préparer Bianca à cette étape, tant elle concentre toutes les aspirations de la jeune et cristallise les craintes des équipes qui souhaitent qu'elle puisse partir en étant suffisamment protégée :

> *Après, le fait qu'elle aille finalement en Belgique, qu'elle ne s'y plaise pas et qu'elle se dise que c'était mieux en Suisse. Mais une fois majeure, ça sera plus difficile de la faire re-rentrer en Suisse, à cause des papiers.* (IPE de Bianca)

L'argument qui semble contradictoire est également partagé par la référente, qui souhaiterait que la jeune soit suffisamment *armée* pour partir, tout en conservant la possibilité de rentrer, « *si ça ne se passe pas bien* ». Si Bianca entreprend ce voyage en étant encore mineure, elle reste sous la protection des autorités genevoises qui peuvent organiser son retour en cas de besoin. Cet exemple illustre les difficultés du réseau à accepter de prendre des risques pour équiper Bianca dans la préparation de sa majorité. L'empêcher de partir aujourd'hui constitue une forme de surprotection pour des professionnels qui trouvent ce projet légitime. Mais la laisser partir après 18 ans, sans aucune préparation, constitue à l'inverse une forme de sous-protection qui est aussi redoutée. Les aspirations professionnelles de Bianca sont en lien étroit avec ce projet de vie en Belgique,

[108] L'équivalent du collège dans le système éducatif français.

pays dans lequel elle souhaite devenir psychologue. Les équipes estiment que cette orientation est réaliste, compte tenu des compétences et du profil de la jeune, tout en me faisant comprendre que ces enjeux ne sont pas prioritaires dans le contexte actuel.

Leanne exprime un besoin similaire d'émancipation, mais sa situation est différente de celle de Bianca. Pour rappel, les professionnels estiment que sa prise en charge offre une protection et une autonomisation adaptées et regrettent son manque de collaboration qui freine le processus d'autonomisation. Ce dernier point influence considérablement la manière dont les équipes s'impliquent dans sa préparation à la majorité, tant cela constitue un obstacle pour cette transition avec une jeune présentée comme n'étant pas suffisamment dans l'échange, signe d'une contractualisation insuffisante :

> *Elle a discuté plusieurs fois du fait qu'elle voulait être architecte d'intérieur, qu'elle aimait tout ce qui était déco, donc elle le dit, mais en discuter plus que ça avec elle, moi j'ai jamais pu. Ce que je peux faire avec plein d'autres jeunes, mais avec elle, c'est pas possible. Donc, je me cantonne à une place un petit peu réduite dans la situation de Leanne, comparée à d'autres situations, parce qu'elle laisse pas l'accès, pour le moment. Et j'insiste vraiment sur le « pour le moment », parce que de fait, elle va s'apercevoir bientôt qu'elle n'a pas le choix que d'être dans la collaboration avec moi. Parce que le foyer ne peut pas tout faire, et qu'il y a des choses qu'elle verra avec moi en tant que curateur pour la suite et qui font partie de ma mission à moi.* (IPE de Leanne)

On perçoit la frustration de ce professionnel face à une jeune avec laquelle il ne peut pas effectuer son travail d'accompagnement, car elle « *ne laisse pas l'accès* » à ce qu'elle considère comme son espace privé. Ce passage témoigne à nouveau d'une réciprocité insuffisante dans cette relation où, en refusant ce lien, Leanne ne s'engage pas dans la collaboration attendue. Cette situation confronte les équipes aux limites de leurs actions, car la trop forte distance installée par Leanne péjore son accompagnement et la préparation de sa majorité. Son IPE me parle du travail qu'il aimerait pouvoir faire avec elle et la manière dont ce manque de lien risque d'impacter la jeune, jusqu'à sa recherche de logement après le foyer :

> *C'est aussi comment lui faire comprendre les enjeux qu'il y a derrière, parce que quand on est en formation, bah, on a accès à plus de logements étudiants, de moyens locatifs. Mais en même temps les places sont chères malgré tout, c'est pas si facile ; il faut faire les démarches longtemps à l'avance, il faut relancer derrière. Il faut vraiment que le jeune, il soit dans l'échange, qu'il puisse dire « mais là je suis en difficulté », « là j'arrive pas à faire cette démarche ». Parce que de l'autre côté, il y a souvent une attente que le jeune puisse faire une lettre de motivation, puisse faire la démarche, être proactif. Si elle, elle n'est pas dans l'échange sur les difficultés qu'elle peut rencontrer, c'est aussi difficile pour nous d'arriver à la soutenir et combler les manques.* (IPE de Leanne)

Ce passage met une nouvelle fois en évidence les attentes auxquelles les jeunes sont confrontés et qui émanent d'un système, où ils doivent faire preuve de proactivité, tout en étant capables de reconnaître leurs difficultés. Ce témoignage illustre surtout l'effet Matthieu (Merton, 1968, 1988). Pour avoir accès à davantage de solutions de logement à sa majorité, la jeune doit parvenir à rester en formation, malgré l'ampleur de ses fragilités. Mais il y a un second tri à l'œuvre, car, dans un marché locatif genevois saturé et très compétitif, le système attend de ces jeunes adultes qu'ils maitrisent des compétences pointues, nécessitant des relations éducatives constructives et une disponibilité suffisante. L'enjeu est d'amener Leanne à tolérer cette présence éducative qu'elle met tant d'énergie à rejeter.

Dans cette configuration, les deux jeunes expriment le sentiment d'une protection et d'une autonomisation imposées (surprotection et sous-autonomisation) face à cette transition à la majorité. Le point de vue des professionnels témoigne d'un positionnement contrasté concernant les jeunes. Pour ces derniers, le degré de protection et d'autonomisation de Leanne est adapté, alors qu'ils partagent le sentiment d'une sous-autonomisation vis-à-vis de Bianca.

7.2. Configuration 2 : Chloé, Isabelle et Iris

J'ai souligné combien il est difficile de situer les jeunes dans une configuration précise, tant les fragilités impactent leurs évaluations de l'intensité de la protection et de l'autonomisation en vigueur. De manière similaire, les trois adolescentes perçoivent la majorité comme l'étape qui mettra fin à leur sentiment d'enfermement :

> *J'ai aucune crainte pour mes 18 ans ! Moi déjà j'ai eu l'accord de Luc (un membre de sa famille), je suis contente. À mes 18 ans, il m'achète une moto, je passe mon permis et déjà quand j'aurai ma moto, quand j'aurai le permis, je vais commencer à travailler, à faire un apprentissage à partir de mes 16 ans. Comme ça, j'aurai économisé assez d'argent et après je partirai en moto faire des voyages et tout.* (Iris)

Iris exprime un besoin de liberté où elle pourra voyager sans contraintes, ses projections mettent en évidence un certain degré d'idéalisation de son avenir que partage aussi Chloé, qui ne pense qu'à « *rentrer chez ma mère et je sais qu'à 18 ans, ce sera fait* », alors que les relations sont sources de multiples conflits et incompréhensions. Isabelle se voit dans un avenir qui reflète son besoin d'indépendance :

> I : *Tu te vois où, après le foyer ?*
> Is : *Dans deux ans, dans un petit studio en train de commencer ma vie. Et dans 10 ans, chez moi, avec ma p'tite clope, en train de faire mon travail, toute seule.*

Ce désir de normalité qu'elle affiche détonne avec un des projets pensés par les professionnels qui, compte tenu de ses fragilités, aimeraient qu'Isabelle puisse intégrer un foyer pour adulte à sa majorité. Elle en est informée et refuse catégoriquement cette idée : « *Bah, on va être surveillé H24. Déjà je déteste quand il y a des gens.* » Au moment de l'entretien, elle est au bénéfice d'un contrat jeune majeur et vit dans un studio indépendant qui signale une autonomisation grandissante, source de fierté pour la jeune. C'est dans ce contexte, de préparation à l'après-CJM, qu'un placement en foyer pour adulte est envisagé, une option

qu'Isabelle vit comme une protection imposée qui est en contradiction vis-à-vis de l'autonomie qu'on lui demande d'acquérir :

> *Ils (les éducateurs) disent : « Il faut que tu sois autonome, il faut que tu sois ci, que tu sois ça. » Si vous voulez que je sois autonome, pourquoi vous me mettez dans des foyers toute ma vie ? Je sais pas, je trouve ça pas logique.* (Isabelle)

Son propos est articulé autour d'une opposition entre une vie en foyer que la jeune décrit comme une surveillance permanente et un parcours d'autonomisation qui devrait la mener à l'avenir, vers lequel elle se projette et où elle veut être *toute seule*. Cela décrit bien la manière dont l'autonomie peut-être à la fois surveillée et ressentie comme empêchée (Dietrich-Ragon et Frechon, 2022).

Aspirations professionnelles

Pour rappel, la scolarité de ces jeunes est très compliquée et source d'attentes perçues comme trop élevées pour des mineures qui se sentent incomprises et donc au bénéfice d'une protection imposée. Isabelle aimerait faire un apprentissage en cuisine-pâtisserie, une passion qu'elle a « *depuis longtemps, longtemps, longtemps* ». Chloé, quant à elle, traverse une période de déscolarisation et n'a pas d'idée précise. Elle raconte avoir récemment fait des tests d'orientation qui ont débouché sur trois orientations possibles : *« art et design, mécanique, jardinage »,* sans qu'elle puisse se prononcer. Dans ce contexte, Iris a le projet professionnel le plus *construit* :

> *Faire avocate, écrivaine. Au début je voulais faire physicienne, mais après je me suis dit que les maths c'était pas mon fort. Mais par contre, défendre les gens c'est tellement ma came. Du coup, avocate-écrivaine pour toujours rester dans ma passion quand même. J'irai, vu que je suis japonaise, j'irai au Japon travailler vu que je sais que ça gagne bien, vu que j'ai regardé les salaires moyens des avocats au Japon. Euh, j'ai déjà tout prévu.* (Iris)

Sa situation interpelle, car, au moment de l'entretien, elle ne parvient plus à fréquenter un cycle d'orientation, malgré de grandes compétences, et est au bénéfice d'une prise en charge dans un centre de jour affilié à l'éducation

spécialisée. Il y a un décalage entre cette réalité et sa projection dans l'avenir, où elle met en évidence un certain degré de préparation en lien avec son souhait de devenir avocate. On peut discuter de la dimension *réaliste* de ses projets qui apparaissent éloignés de ses fragilités et de son faible investissement scolaire. Néanmoins, ils témoignent de l'existence d'aspirations et d'une projection vers un avenir qui est désirable à ses yeux. Sur ce point, elle justifie son intérêt pour le métier d'avocat en précisant ouvertement que « *défendre les gens c'est tellement ma came ».* Ce choix interpelle venant d'une jeune qui rencontre des difficultés pour être en lien avec les adultes.

En ce qui concerne leur transition, les trois jeunes expriment très peu de craintes, même si Chloé en évoque certaines :

> *Je crains que je n'aie pas de boulot, pas de salaire, pas d'appartement. Que je puisse pas trouver mon chez-moi.* (Chloé)

En questionnant ces jeunes sur le soutien reçu pour développer leur projet, elles se sentent globalement bien accompagnées par l'école et leurs proches, mais se montrent plus critiques vis-à-vis de l'aide fournie par les équipes qu'elles jugent peu aidantes. En demandant à Chloé si elle peut parler de ses projets d'avenir, sa réponse témoigne du manque de considération qu'elle ressent. Elle évoque des éducateurs qui seraient en possession des résultats de ses tests d'orientation, « *mais ils ne le regardent jamais* ».

Le point de vue des professionnels

Aspirations professionnelles

Les équipes témoignent d'aspirations professionnelles particulièrement fragiles qui sont liées à des parcours scolaires faits de multiples ruptures. Isabelle, 18 ans, est au bénéfice d'un CJM au moment de l'entretien où elle apparait comme la jeune avec le projet le plus construit. Son IPE et sa référente évoquent son envie de faire de la cuisine, qui est « *un moyen de se valoriser et de donner quelque chose qu'elle a pu faire, elle, aux autres* ». Les équipes ont tout mis en place pour

que la jeune puisse réaliser ce projet, mais ils constatent des difficultés importantes. Isabelle aurait tendance à se saboter dans sa recherche de stage par *peur de l'échec.* Selon les dires de sa référente. La motivation mise en avant derrière ce choix n'est pas anodine, la cuisine étant présentée comme un moyen pour être en lien avec les autres et rompre la solitude dans laquelle elle se trouve. Les professionnels rapportent à quel point la maman a pu dévaloriser l'orientation de sa fille, en lui laissant penser qu'elle était capable de mieux. Dans cette situation, ils se sont démenés pour que l'adolescente puisse débuter un stage à la prochaine rentrée scolaire, une formation qu'elle n'a jamais débutée, notamment à cause de la rupture de son CJM.

Les professionnels qui suivent Iris et Chloé, 14 et 15 ans, évoquent des jeunes qui rencontrent d'immenses difficultés à *se projeter si loin* dans un projet professionnel :

> *Ce qui l'intéressait, c'est un métier où elle gagne beaucoup d'argent (rire). Chloé c'est difficile de définir un métier ou de rester un certain temps sur une même profession. Elle, quand je lui demande : « Tu veux faire quoi plus tard ? », elle pense à ce qu'elle veut faire demain ou après-demain, elle a du mal à s'imaginer « plus tard », dans deux ou trois ans.* (Référent de Chloé)

Cet obstacle peut s'expliquer par son âge ; à 15 ans, ce type d'exercice pouvant représenter une tâche en décalage avec les préoccupations d'une adolescente. Mais, dans un contexte de placement en foyer où l'autonomisation occupe un rôle aussi central, une telle incapacité à se projeter est problématique pour les équipes, car elle nourrit le décalage de réalité dans lequel sont pris ces profils. Son IPE résume parfaitement les inquiétudes des professionnels qui encadrent des jeunes incapables d'aspirer à une *réalité concrète*. Face à ces situations, ces profils pourront s'engager dans une formation au prix d'un soutien constant, la référente d'Isabelle évoquant le besoin de sa jeune d'être sans cesse *coachée et valorisée*.

Confronté à ce degré de complexité, le référent de Chloé parle de sa manière de concevoir son rôle dans l'orientation de la jeune :

> *Je dis toujours que c'est l'aider à enlever ce brouillard, à débroussailler toutes les orientations et l'aider à se poser des questions, pour qu'elle-même puisse dire, finalement ça peut-être, ça pas du tout. C'est l'aider à s'arrêter, se poser des questions et réfléchir.* (Référent de Chloé)

La formule choisie : « *L'aider à enlever ce brouillard* » évoque très précisément l'ampleur et l'importance de cette tâche. Ce professionnel décrit une conception de l'autonomisation qui s'inscrit dans une logique relationnelle, où il s'agit d'aider le jeune à appréhender son champ des possibles, à se questionner sur les projets qui présentent du sens pour lui, et éliminer les pistes moins intéressantes. Cette description correspond à un travail de réhabilitation d'une capabilité à aspirer à ce que l'adulte amène le jeune à confronter et affiner ses aspirations. Dans ce cas de figure, les équipes ne s'imaginent pas se substituer aux jeunes et choisir à leur place :

> *Ça doit partir d'elle et je ne peux que l'aider à réfléchir, au chemin qu'elle devra prendre.* (Référent d'Iris)

Ce passage met en exergue les limites de ce type d'accompagnement, où les mineurs doivent être moteurs et porteurs d'aspirations, ce qui suppose qu'ils soient en mesure de puiser dans des *archives d'expériences* (Baillergeau et Duyvendak, 2022) dont la constitution a été mise à mal par les parcours chaotiques de ces profils.

Transition à la majorité

Face à des jeunes qui combinent de multiples fragilités et ont besoin d'un accompagnement soutenu, la transition à la majorité représente une étape spécialement critique, où la situation d'Isabelle est représentative de ces enjeux. Au moment des entretiens, cette jeune était au bénéfice d'un CJM, une mesure qui allait prendre fin, car elle ne remplissait plus les termes du contrat. Cette rupture questionne l'accompagnement de cette jeune adulte qui devait débuter une

formation à la prochaine rentrée scolaire, mais qui se retrouve sans suivi et surtout sans hébergement adapté à ses besoins de protection plus intensive :

> *Ce que je trouve un peu dommage, c'est qu'on a fait ce CJM pour permettre justement de trouver un lieu adapté. Il a manqué un peu une collaboration avec la curatrice du SPAD*[109]*. On l'a sollicitée, chaque fois elle pouvait pas. […] Peut-être, réfléchir à des pistes pour ce jeune avec ce profil-là. Trouver un peu des alternatives et des solutions, mais il n'y a rien eu de tout ça et Isabelle a fini en chambre d'hôtel, alors qu'on savait que ce n'était pas ce qui convenait. Et puis, en même temps c'était la réalité qu'Isabelle allait devoir vivre aussi, donc on peut pas non plus éternellement l'empêcher.* (Référente d'Isabelle)

Ce long passage insiste sur les enjeux de collaborations interinstitutionnelles que soulève la prise en charge de situations semblables à celle d'Isabelle. L'objectif initial du réseau visait à ce que la jeune puisse bénéficier d'un hébergement adapté à ses besoins, raison pour laquelle une demande avait été faite auprès de l'AI, avec également la nomination d'un curateur de la protection de l'adulte. Mais, cette référente témoigne de l'incapacité du réseau à « *réfléchir à des pistes pour ce jeune avec ce profil-là* », où les acteurs du social et du médical éprouvent de grandes difficultés à collaborer. La finalité pour Isabelle : un placement en chambre d'hôtel, une solution qui contribue à sous-protéger massivement cette jeune, de l'avis de tous, et constitue pour eux un *gâchis*. L'expression : « *C'était la réalité qu'Isabelle allait devoir vivre*. » renvoie une fois de plus à ce décalage entre le *réalisme* d'une professionnelle qui a fait tout ce qui était en son possible, et une jeune qui doit faire preuve d'une responsabilité individuelle plus marquée. Cet enjeu constitue une des principales inquiétudes des équipes au moment de se projeter vers la transition à la majorité de ces profils. Le degré de protection et d'autonomisation n'est pas adapté, car en décalage complet avec la perception qu'ont les professionnels des besoins des jeunes. Dans les situations aussi complexes que celle d'Isabelle, un suivi à l'office de protection de l'adulte

[109] Maintenant l'OPAD.

(OPAD) se met en place, mais l'accès à la majorité vient questionner, de manière frontale, la responsabilité individuelle de ces jeunes.

> *La plus grosse crainte que j'ai, c'est qu'elle-même, elle ne se rende pas compte que quand elle va acheter quelque chose ou quand elle va apposer sa signature sur un document, c'est quelque chose de définitif qui a son importance. Ça me questionne beaucoup en termes de responsabilité pour son passage à la majorité.* (Référent de Chloé)

Avec des profils qui vivent leur placement comme une forme d'enfermement, et pour qui la majorité est synonyme de liberté, les professionnels appréhendent beaucoup cette vie après le foyer. C'est le cas du référent de Chloé, qui est confronté à une jeune qui annonce la couleur : « *Je fais ce que je veux, je retourne chez ma mère.* » Ce professionnel doit composer avec un travail de préparation à la majorité très délicat, il aimerait que cette jeune apprenne à vivre avec une mère qui a, elle aussi, de nombreuses fragilités psychiques.

> *Mon travail éducatif ça va être : « OK, tu vas retourner avec ta maman. », comment la rendre attentive aux difficultés de sa maman ? « Ta maman il y a des jours où elle devait te réveiller pour aller à l'école à 8 h, et à 19 h elle n'était pas réveillée. » Comment l'outiller pour être assez automne ? Ce qui est très compliqué sans un travail de soin…* (Référent de Chloé)

Le professionnel fait écho aux préoccupations soulevées dans le chapitre précédent et montre que les enjeux autour de l'autonomisation de ces jeunes impactent également leur chance de retour à domicile. Chloé doit gagner en autonomie pour faire face aux fragilités de sa maman, un travail qui est ici aussi freiné par l'accès à des soins que la jeune refuse. L'IPE d'Isabelle souligne à quel point ces objectifs nécessitent des bases préalables, car sans ces dernières : « *C'est comme construire sur des sables mouvants.* » Cette métaphore symbolise toute la complexité de l'accompagnement à la majorité de ces profils qui nécessitent des collaborations interprofessionnelles et interinstitutionnelles, afin de poursuivre leur autonomisation, tout en bénéficiant d'une protection à la hauteur de leurs fragilités.

Dans cette configuration, les jeunes manifestent le sentiment d'une protection et d'une autonomisation imposées face à la majorité qui les attend et pour laquelle ils se sentent globalement surprotégés. En revanche, les professionnels expriment un point de vue opposé, car, pour eux, ces jeunes sont confrontés à une protection inadaptée, tant ces profils ont besoin de solutions plus individualisées.

7.3. Configuration 3 : Sonia, Grégoire, Lise, Mélanie, Asmaa et Margot

Transition à la majorité

Ces adolescents se réjouissent très peu de leur majorité à venir qui n'est pas perçue comme la porte d'accès vers une liberté précédemment entravée : *« D'une manière qui n'est peut-être pas tout à fait réaliste, je me réjouis quand ça parle des 18 ans, il y a l'élément de liberté qui est derrière ça. »* (Grégoire) Ce passage illustre bien l'ambiguïté qui habite Grégoire, qui appréhende cette transition comme *un élément de liberté*, tout en précisant que le fait de se réjouir *n'est peut-être pas tout à fait réaliste.* C'est comme s'il était conscient que cette liberté à venir relevait plus d'une forme de fantasme que d'une réalité véritablement objective. En effet, ces jeunes expriment des craintes et des peurs profondes au moment d'évoquer leur majorité :

> *Il y a rien où je sois là : « Je me réjouis ! », parce qu'en soi les avantages d'être majeur c'est de sortir et tout, et ça je peux déjà le faire. Ça me va très bien d'avoir 17 ans. Mais non, c'est plus des craintes. Parce que ma mère, elle compte me donner toutes mes charges à 18 ans, donc c'est comment moi je vais payer mes charges ? Il y a ça et aussi le fait que je dois payer des impôts. Ça me fait peur parce que je sais pas d'où je vais avoir l'argent, même si c'est un job, ça va me prendre tout mon argent. Après, il faut trouver un logement ; après, il y aura un truc à payer dans mon logement quand je serai plus avec ma mère, une assurance ménage, je sais plus comment ça s'appelle. Enfin les charges quoi, ça me fait trop peur !* (Margot)

L'empilement des charges décrit par Margot donne à voir l'étendue des responsabilités qui l'attendent, une fois majeure, et qui la plongent dans une

grande inquiétude. L'autonomie financière et administrative est une problématique récurrente pour ces jeunes qui sont appelés à devoir gérer, subitement, de nouvelles tâches, comme les impôts, le logement et les assurances :

> *J'ai peur, parce que je sais m'occuper de moi. De moi, pas des papiers, pas des démarches.* (Sonia)

Ce court passage résume la réalité de jeunes confrontés à un cumul de responsabilités ainsi qu'une incertitude quant à leurs futures capacités financières qui *font trop peur*, selon l'expression de Margot. Les mots de Sonia traduisent le long travail d'autonomisation qu'elle a effectué pour être en mesure de se prendre en charge, gérer ses fragilités et répondre aux diverses attentes comportementales. Le coût d'un tel investissement est identifié, avec des jeunes amenés à se surresponsabiliser. L'ensemble des jeunes dénonce un accompagnement qui prend brutalement fin à 18 ans, ce qui se traduit en un puissant sentiment d'une sous-protection imposée :

> *Ben, qu'on soit pas accompagnés jusqu'à nos 18 ans, mais jusqu'à nos 19, voire peut-être 20 ans. Pas qu'à 18 ans, on coupe le cordon et on dise : « Bah, maintenant tu te débrouilles. » Je sais qu'à 18 ans et 1 jour, je serai pas abandonnée, mais que l'été de mes 18 ans, il faut pas que je compte sur eux, il faut déjà que je sois partie.* (Asmaa)

Cette citation met en lumière la violence ressentie par Asmaa qui a conscience qu'elle ne pourra plus compter sur l'équipe du foyer après sa majorité, soulignant à nouveau l'exigence d'indépendance qui prévaut et qu'elle a intégrée. La crainte de se retrouver seule et isolée, une fois majeure, est partagée de manière quasi unanime dans cette configuration. Lise témoigne de ce risque d'abandon auquel les jeunes ne sont pas tous exposés de la même manière ; ce dernier dépendant de leur situation familiale, de leurs ressources et des solutions que les équipes peuvent trouver. Face à cette rupture à venir, ces profils regrettent une préparation trop tardive et lacunaire pour gérer l'ensemble *des papiers et des démarches* ; les critiques étant principalement focalisées vers la prise en charge assurée par Point jeunes, qui se met en place six mois avant la majorité du jeune :

> *C'est vraiment 6 mois avant mes 18 ans… 6 mois, on parle de logement, de finance, de payer, d'administratif et truc… […] Cet endroit, on est quand même préparés à notre vie quotidienne après 18 ans, mais c'est tout. En vrai, on est quand même ici aussi un peu lâchés après 18 ans.* (Asmaa)

Asmaa évoque des professionnels qui n'ont pas assez de temps à allouer aux jeunes pour préparer cette transition et *parler vraiment de l'après*, les discussions étant le plus souvent happées par les problématiques du quotidien qui rattrapent les équipes. Certains de ces jeunes, et particulièrement ceux représentés dans cette configuration, remplissent les conditions pour signer un contrat jeune majeur, et ainsi prolonger leur accompagnement au-delà de 18 ans. Ils évoquent alors le recours à une mesure qui se raréfie et pour laquelle il faut *des raisons vraiment valables,* selon l'expression d'Asmaa. La jeune pointe du doigt un phénomène qui cristallise une grande partie des craintes des jeunes majeurs : l'accès à un logement après le foyer. Dans une ville comme Genève, cela représente un bien très convoité où une simple postulation et la constitution d'un dossier peuvent devenir une épreuve. À ce sujet, Margot met en évidence un problème structurel, car pour pouvoir postuler à des appartements, la jeune doit d'abord être majeure pour fournir les différents documents requis. Dès lors, certaines démarches ne peuvent pas s'anticiper, contribuant à précariser les jeunes adultes au moment de leur sortie des foyers. L'accès à ces hébergements questionne directement la manière dont les retours en famille, qui constituent un point de chute fréquent pour les jeunes sortants de foyer, sont préparés pendant la minorité :

> *Parce que ça aussi c'est la spécialité, vu que t'es majeure, si tu n'as pas d'autres endroits où aller, soit c'est dehors, soit tu vas chez ta mère. Là où tu peux aller quoi. Et ça, je leur ai dit, c'est un peu du foutage de « gueule », parce que si à 18 ans je dois retourner chez ma mère, c'est que tout ça, ça n'a servi un peu à rien.* (Lise)

Lise exprime une forme de paradoxe. Pendant leur minorité, le retour en famille des jeunes n'est pas suffisamment préparé, car la famille est souvent décrite comme l'environnement duquel le mineur doit être protégé. Mais une fois

majeurs, les jeunes qui n'ont pas accès à une solution de logement indépendante vont souvent *naturellement* devoir rentrer chez leurs parents, ce qui amène à interroger la pertinence de la logique protectrice qui prévalait jusque-là. Cela fait également écho aux capacités des équipes à pouvoir prendre des risques et travailler la relation parentale pendant la minorité (Munro et al., 2022) face à des situations complexes.

Aspirations professionnelles

Ces profils mènent à bien leur scolarité, ce qui leur permet d'avoir des parcours assez remarquables, des trajectoires qui témoignent de leur grande capacité à se projeter et à construire un avenir souhaitable. Au moment de l'entretien, Margot vient de valider sa troisième année de collège[110] et souhaite ensuite faire du droit à l'université tout en envisageant une autre option qui lui permettrait de profiter de ses « *années de jeunesse* ». Lise parvient également à tracer un parcours qui correspond à ses envies, ce qui témoigne de sa capacité à saisir les opportunités s'offrant à elle :

> *Je voulais chercher un apprentissage et, de base, je voulais faire spécialiste en communication hôtelière ; et après il y avait un gars dans ma classe qui m'avait parlé de laborantin en chimie et j'aimais bien, en gros on faisait un peu de chimie en 11e et j'aimais bien. Et j'aime bien aussi la manière dont ils réfléchissent. Et après, j'ai fait les tests, je suis passé, j'ai été prise et je regrette pas. Ça m'est un peu tombé comme ça.* (Lise)

« Ça m'est un peu tombé comme ça. », le choix de ces mots est intéressant, tant il masque l'engagement, mais aussi les ressources de ces jeunes. Lise a pu bénéficier de cette opportunité, car elle est allée au cycle d'orientation, elle a suivi des cours de chimie, elle a pu discuter et confronter ses projets avec un camarade de classe pour, finalement, passer les tests avec succès. Ces éléments constituent un réel

[110] L'équivalent du lycée dans le système scolaire français.

travail d'élaboration et de confrontation des options possibles pour ensuite faire un choix en phase avec les aspirations de la jeune.

Sonia a un parcours plus compliqué. Elle aimerait pouvoir faire l'école de commerce afin d'exercer un métier dans la comptabilité. Mais, sur un plan légal, elle ne dispose pas d'un permis de séjour pourtant nécessaire à la réalisation de stages faisant partie du cursus envisagé. Elle parle de sa situation comme étant *un peu délicate*, ce qui la contraint à élargir ses options :

> *Je sais qu'avec ma situation je ne vais pas pouvoir aller directement à l'école de commerce. Bah, pour l'instant c'est pas possible, mais je vais me donner les moyens d'y arriver. Même que je fasse une autre formation maintenant, une formation par exemple avec les enfants, j'aime beaucoup les enfants. C'est pas vraiment ce que je veux faire après, mais c'est pour me donner les moyens que je puisse faire mon CFC*[111] *de commerce.* (Sonia)

Cette citation reflète l'état d'esprit et la motivation de ces mineurs. Sonia est forcée de revoir ses projets *à la baisse*, mais sans pour autant abandonner ses aspirations. Elle cherche coûte que coûte à pouvoir suivre une formation afin de stabiliser sa situation, obtenir un permis et parvenir à exercer le métier dans lequel elle se projette. Ce cas de figure ne correspond pas à une préférence adaptative, tant cette jeune n'accepte ni ne normalise la requalification de ses projets. Au contraire, son témoignage illustre les capacités et compétences déployées pour être en mesure de comprendre sa situation, et faire preuve de pragmatisme et de motivation afin d'ajuster ses projets de formation à court terme, sans pour autant abandonner son objectif final.

Ces éléments sont en phase avec la tendance à la surresponsabilisation présente chez ces jeunes et qui s'observe également dans leur manière de préparer leur avenir. Grégoire se définit comme étant *assez responsable avec lui-même*, pour mener à bien sa scolarité. Il a pu dire combien ses aspirations professionnelles ont été importantes pour « *m'accrocher à quelque chose et d'avoir ça en tant que*

[111] Certificat fédéral de capacité : diplôme professionnel obtenu après un apprentissage.

but », ce qui lui a donné une motivation pour *se réveiller le matin*. Sonia a choisi de suivre des cours d'appui pour combler son retard et se mobilise pour faire un maximum d'inscriptions, afin de trouver une place d'apprentissage. Ces passages illustrent la force et les capacités de responsabilisation de ces jeunes qui prennent conscience de l'importance que revêt la scolarité pour la suite de leur parcours, et mettent tout en œuvre pour réussir. Malgré ce contexte, ces jeunes ne se sentent pas suffisamment soutenus et aidés par les professionnels les entourant. En prolongeant l'argumentation développée au chapitre précédent, la gestion de leur scolarité apparait comme cloisonnée par leur vie en foyer. Cela conduit à un sentiment d'isolement et de sous-protection face à des équipes souvent présentées comme désinvesties de ces sujets, tout en pouvant être la source d'attentes élevées. Ces profils se retrouvent dans des situations où ils ont appris à gérer seuls leur scolarité, tout comme leurs projets professionnels, parce qu'ils savent que c'est une attente et un objectif central, tout en regrettant un manque d'investissement des équipes.

Le point de vue des professionnels

Aspirations professionnelles

Sur les cinq jeunes qui composent cette configuration, quatre sont inscrits dans des trajectoires professionnelles bien identifiées, pour lesquelles les professionnels témoignent d'un investissement conséquent. Le référent de Grégoire évoque son souhait de « *partir faire de hautes études* » pour devenir professeur. Des choix qu'il qualifie, en rigolant, de « *projets de bourgeois* » tant cet objectif détonne avec celui des autres jeunes en foyer, lui qui « *a déjà tout son tracé* ». En questionnant cet éducateur sur la dimension réaliste des aspirations du jeune, il me confie ne pas savoir, tant ce projet requiert une forme d'excellence qui lui apparait en contradiction avec la réalité du jeune :

> *[…] pour rentrer dans cette université et obtenir une bourse, il faut être dans l'excellence, je pense. Et au vu de la situation réelle de*

> *Grégoire, même s'il est excellent dans son travail, il n'aura pas l'excellence. Parfois il arrive en retard parce qu'il dort mal, parfois il n'a pas eu assez de temps pour réviser parce qu'il a été pris par d'autres trucs, par sa famille, par ses problèmes. Du coup, il ne peut pas avoir des 20/20.* (Référent de Grégoire)

Ce discours s'inscrit bien dans la lignée des résultats de Townsend et al. (2020) qui mettent en exergue combien les vulnérabilités de ces jeunes peuvent constituer d'obstacles pour leur scolarité, et même pour des profils aussi performants que Grégoire qui sont rattrapés par leur réalité. Margot, Asmaa et Lise sont également inscrites dans des trajectoires dont elles sont les principales actrices. L'ensemble des professionnels jugent ces projets réalistes et ont confiance dans leur réussite. La référente de Margot évoque sa jeune qui « *a quand même tout un projet de vie où elle aimerait monter les échelons plus tard* ». Asmaa suit un cursus à l'école de commerce et « *se voit bien faire quelque chose dans le management* » d'après son référent. Son IPE complète : « *Elle a pris commerce parce qu'il y avait quelque chose où elle peut rapidement être autonome.* »

La manière dont Lise a construit ses aspirations frappe les équipes qui l'encadrent, son IPE soulevant le *super niveau* d'une jeune qui est *capable de tout* :

> *Au départ, elle voulait aller à l'école de comm. (école de commerce) et après quelques journées de découverte, elle s'est dirigée vers la chimie, laborantine. Alors c'est vrai qu'on était tous : « Ah, mais Lise, est-ce qu'elle va y arriver ? » Et en fait, elle y arrive très bien. Elle gère, entre l'école, le travail. Elle, son souhait, ça serait de faire une maturité, il y a quand même ce projet de continuer les études […].* (Référente de Lise)

L'étonnement de cette éducatrice transparait face à la détermination de Lise qui a marqué toute une équipe ayant pu douter de son succès. Cette adolescente est parvenue à identifier un projet qui correspond à ses envies, et son IPE comme sa référente ont insisté sur une caractéristique de l'adolescente qui est partagée à des degrés différents par l'ensemble de cette configuration :

> *Elle a vraiment trouvé ça toute seule donc ça vient vraiment d'elle donc c'est bien. C'est pas la mère qui a suggéré ou qui la force, ça vient vraiment d'elle !* (IPE de Lise)

Cette description correspond pleinement au portrait-robot du jeune remplissant les principales attentes comportementales ; les références à la motivation, au degré de responsabilisation et à la proactivité de Lise renforçant le caractère exceptionnel de ces profils. Il faut noter combien l'IPE insiste sur la capacité de l'adolescente à avoir fait ses choix toute seule, renforçant la valorisation de la norme d'indépendance. L'aide de la maman apparait ici comme le signe d'une dépendance problématique.

Transition à la majorité

En questionnant ces professionnels sur la manière dont la préparation à la majorité se déroulait et les craintes qu'ils pouvaient avoir pour les jeunes, ils insistent à nouveau sur la dimension *extra ordinaire* de ces profils qui contribue à les rassurer. Pour son référent, Asmaa a grandi dans un environnement où « *elle a dû un peu s'autonomiser* », elle a pu développer « *certaines bases solides* », ce qui lui permet de répondre aux attentes comportementales du foyer et d'être à ce point autonome. Cette vision est également partagée par l'IPE de Lise qui est décrite comme intelligente, proactive et motivée, autant de ressources qui vont lui *assurer* une bonne transition aux yeux de cette professionnelle. Dans ces contextes, la possibilité de signer un CJM a été évoquée à plusieurs reprises, malgré le fait que cette option devienne de plus en plus rare, « *ils ne le donnent plus assez facilement* » selon la référente de Lise. Cette incertitude inquiète les professionnels qui accompagnent des jeunes à ce point autonomes et équipés et qui, à leurs yeux, méritent ce type de soutien :

> *Qui sont en formation, qui ont une structure psychique qui permet qu'elle puisse être accompagnée éducativement. Qui sont en collaboration, qui sont en demande d'aide aussi, prêts à collaborer. Qui*

> *va à l'école, qui est sur une construction de projet, qui est capable de construire.* (IPE d'Asmaa)

À la suite de cette description qui liste toutes les compétences requises, j'ai demandé à ce professionnel si de telles caractéristiques n'étaient pas la marque des mineurs les moins abimés, en comparaison avec l'ensemble des profils en foyer :

> *Oui, totalement oui ! Asmaa, je pense que ça vaut vraiment la peine de mettre le paquet, parce que c'est vrai qu'elle va bien. Elle va bien, mais je pense qu'elle va bien parce qu'il y a tout ce soutien aussi. Et je pense que c'est ces jeunes-là, qu'on a tendance à un peu oublier, et qui méritent aussi qu'on les soutienne et qu'on continue ce travail qui a été fait quand ils étaient mineurs. Les autres jeunes, c'est pas qu'ils le méritent moins, mais c'est d'autres problématiques et c'est d'autres jeunes avec des troubles.* (IPE d'Asmaa)

Durant son placement, Asmaa a pu grandir dans un environnement où elle a bénéficié de soutiens et de ressources qui ont porté leurs fruits, permettant ainsi à la jeune d'aller *bien*. Cet IPE mobilise directement cette rhétorique du mérite pour une jeune qui se fait plus discrète, qui n'a pas de trouble et avec qui un accompagnement est possible. Mais, paradoxalement, cette professionnelle réfute aussi l'usage d'un tel vocabulaire, en faisant la comparaison avec des profils confrontés à d'autres *problématiques*.

<u>Des craintes exprimées</u>

Malgré ces éléments qui laissent envisager des transitions plutôt sereines, les professionnels partagent tout de même certaines craintes en lien avec les fins de placement qui se profilent :

> *Elle est majeure depuis hier. D'ailleurs je lui ai envoyé un petit message en lui disant « Mais, tu fêtes ce soir ? » Elle m'a dit « Je ne fête pas mon anniversaire. ». Donc elle n'a pas envie d'avoir 18 ans, elle l'a toujours dit, parce que pour elle ça a des conséquences.* (Référente de Sonia)

Ces mots illustrent une réalité partagée par de nombreux jeunes au profil semblable : ils n'ont pas envie d'avoir 18 ans, tant cette étape marque la fin du

système de protection dans lequel ils ont grandi. À l'opposé de l'immense majorité des adolescents qui se réjouissent d'avoir 18 ans et qui prévoient de célébrer cette étape, Sonia, elle *n'a pas envie*, tant les conséquences qui l'attendent sont grandes. En interrogeant les professionnels à propos des craintes qu'ils pouvaient avoir, ils ont fréquemment fait référence à l'isolement et la solitude de ces jeunes :

> *Il y a eu Point jeunes mis en place, elle a de la peine à aller demander de l'aide. Et ça, c'est encore une grosse difficulté. Je suis pas sûr qu'un jour Sonia l'appelle (l'assistante de PJ) pour lui demander un rendez-vous. Il faut qu'on aille nous chercher, lui demander ce qui ne va pas. Je pense qu'elle a demandé à plusieurs reprises de l'aide aux adultes et qu'elle s'est fait envoyer sur les roses. J'imagine qu'il y a eu un bout de ça et qu'elle a appris à se « démerder » avec les moyens du bord. Mais du coup, elle peut partir dans des angoisses et dans des dépressions.* (Référente de Sonia)

Le fait de savoir chercher et demander de l'aide est une compétence déterminante pour évoluer dans le système de protection destiné aux majeurs. Sonia a appris, dans la douleur, à compter d'abord sur elle-même, en suivant les codes d'une indépendance exacerbée. Et à force de se débrouiller seule, il y a des risques importants pour sa santé psychique, sa référente évoquant des épisodes d'angoisses et de dépressions. La référente de Lise partage les mêmes inquiétudes pour sa jeune qui *flippe* de se retrouver seule dans un appartement, à devoir gérer son administratif, sans la présence éducative à laquelle elle est habituée dans son foyer. Ce qui est frappant dans ces récits, c'est cette crainte partagée d'un isolement trop violent pour ces jeunes une fois majeurs. Ils ont *les bases*, la responsabilisation et l'autonomie attendues, acquises grâce au travail effectué qui constitue une forme de *prix à payer* pour des profils pareillement habitués à performer leur autonomie (Duvoux, 2009 ; Ehrenberg, 1998). Les professionnels redoutent que ce fonctionnement ne les entraine dans un isolement dangereux pour leur santé, une fois devenus majeurs.

« *Faire descendre* » les aspirations

Sonia vit une situation qui requiert un travail de remodelage de ses aspirations. Au moment de notre entretien, elle n'a pas de permis de séjour, ce qui impacte fortement ses chances d'insertion professionnelle. Comme le résume sa référente : « *son rêve, c'était agent immobilier.* », mais, en l'état, il n'est pas perçu comme réaliste et elle doit la *faire descendre*. Cette expression illustre bien l'ampleur de la tâche à laquelle cette éducatrice fait face en devant confronter les rêves de Sonia au principe de réalité qui guide ses pratiques professionnelles. Dans la suite de notre entretien, je l'ai justement questionnée à propos de son rôle dans la *redescente* des aspirations de cette jeune :

> *Si je fais pas ce job-là, je l'envoie au casse-pipe, elle va se casser la « gueule » et elle va s'effondrer. Alors je préfère être présente, pouvoir ramasser les morceaux, mais être honnête avec elle. J'ai pas envie d'être malhonnête et de lui dire : « Wahou, trop bien, oui tu vas avoir ton agence immobilière et faire fortune. » Non, c'est pas vrai, pas pour le moment. Il faut qu'elle se blinde et qu'elle se prépare à ce que son avenir ne soit pas celui dont elle rêvait. Même si les rêves ils font avancer, on est bien d'accord, mais pour le moment c'est pas la réalité de Sonia.* (Référente de Sonia)

Cette éducatrice est mue par une exigence d'honnêteté vis-à-vis de la jeune et conçoit son rôle comme un devoir de la garder dans une certaine réalité. Son objectif est que Sonia prenne la mesure de sa situation et se prépare à un avenir réaliste qui, au moins dans l'immédiat, peut ne pas correspondre à ses rêves. Ce travail de confrontation et de redéfinition des aspirations donne à voir le rôle de ces équipes qui soutiennent les projets des jeunes, tout en veillant à ce qu'ils demeurent réalistes vis-à-vis d'une intégration crédible sur le marché du travail. Sans permis, Sonia doit accepter d'autres projets, car la priorité est qu'elle parvienne à trouver un emploi coûte que coûte, sans quoi son avenir en Suisse est compromis. La situation de Lise signale une logique inverse où sa référente est soucieuse de la tirer vers le haut :

> *Alors là, j'ai commencé les inscriptions aux appartements de la FOJ. Les résidences Voltaire, c'est trop glauque pour Lise, je trouve. Ça fait un peu jeunes de foyers qui se suivent, et Lise, cette étiquette il ne faut plus qu'elle l'ait. Elle a pas l'image d'une jeune de foyer et je ne veux pas qu'elle continue là-dedans. Il y a d'autres jeunes, tu sais qu'ils vont être toute leur vie vouée à être aidés par le social. Je sais que Lise il faut vite qu'elle en sorte, parce que sinon ça ne va jamais l'aider.* (Référente de Lise)

L'utilisation de l'expression « *l'image de jeunes de foyer* » est marquante venant d'une professionnelle, et elle exprime bien la singularité du profil de ces jeunes qui fait qu'ils méritent, aux yeux des professionnels, un environnement plus adapté pour *s'en sortir*. Ce discours acte une hiérarchie entre les jeunes selon leurs capacités d'autonomie projetée où la figure de l'assisté sert de repoussoir.

Dans cette configuration, les jeunes expriment de manière unanime le sentiment d'une sous-protection massive face à leur transition à la majorité, et se sentent seuls à l'heure de cette étape. Face à ces profils, les équipes témoignent d'un sentiment d'une protection inadaptée, même si certains professionnels s'appuient sur leurs grandes compétences et ressources pour justifier une intensité qui correspond à leurs besoins.

7.4. Configuration 4.1 : Virginie, Jehan, Mila, Florian

Projections vis-à-vis de la majorité

En analysant la manière dont cette configuration se projette vers la majorité, les jeunes manifestent un besoin d'autonomisation exacerbé couplé à une tendance à l'autoresponsabilisation. Ils abordent cette transition avec un certain optimisme qui contraste avec la configuration précédente :

> *Déjà je sais qu'en étant en foyer on n'est jamais vraiment lâché comme ça, on nous propose de l'aide. Il y a d'autres critères qui entrent en jeu, c'est scolarisé ou pas, en tout cas à Genève. Donc j'ai de la chance, car j'accepte l'aide et je suis scolarisée donc je m'inquiète pas.* (Mila)

Mila affiche une confiance dans le dispositif de prise en charge pour les jeunes adultes qui traduit une bonne connaissance des critères « *qui entrent en jeu* » comme elle le dit. Elle est consciente des objectifs à atteindre pour être soutenue le mieux possible, à savoir accepter l'aide et être scolarisée. Dans ces conditions, elle ne *s'inquiète pas* et aborde cette étape avec plus de sérénité. Florian, quant à lui, se réjouit de trouver un « *petit job à faire à côté* », mais surtout de voir ses parents plus librement et « *en dehors d'un cadre* » qu'il respecte, mais trouve trop restrictif. Il partage un optimisme similaire à celui de Mila, il a confiance dans le travail effectué par le foyer, ce qui justifie également sa tendance à la surresponsabilisation qui se traduit par un besoin de s'autonomiser. Ces témoignages soulignent combien ces jeunes savent qu'ils peuvent compter sur d'importants soutiens et notamment sur leurs relations avec les équipes qui sont favorisées par la grande proximité de réels :

> *On va bientôt aborder ces sujets (la transition à la majorité), mais du peu que j'ai discuté avec ma référente, elle m'a dit que, vu que ça se passe bien du côté scolaire et comportement au foyer, il n'y a pas trop de chance pour que ça foire.* (Virginie)

Virginie remplit toutes les exigences sur le plan scolaire et comportemental et, tout comme Mila, elle sait que cela devrait faciliter sa transition à la majorité, l'inscrivant dans un effet d'entrainement important. Jehan, 17 ans, témoigne d'un enthousiasme couplé à une forme de pragmatisme notable au moment d'évoquer sa majorité. Elle connaît le salaire qu'elle touchera dès l'année prochaine grâce à sa formation, tout comme les aides financières qu'elle pourra obtenir de Point jeunes. Elle me résume sa situation ainsi : *« Ça sera le vrai début de mon indépendance et j'ai trop hâte. »* Ces propos peuvent laisser penser que l'adolescente a un besoin d'indépendance proche de celui exprimé par les configurations 1 et 2, qui veulent s'émanciper à tout prix. La situation de Jehan est plus complexe et met en évidence un parcours où elle a pu, au fil des ans, développer son autonomie :

> *Je l'ai toujours revendiqué, mais maintenant je suis apte à le revendiquer (rire), c'est que j'ai toujours été une personne « mais lâchez-moi en fait ; moi, j'ai toujours su m'occuper de moi ; je sais tout faire donc laissez-moi tranquille. » Donc là, je sais que je le dis pas parce que j'ai envie qu'on me foute la paix, mais parce que c'est le moment de prendre mon indépendance.* (Jehan)

Ses mots mettent en lumière le long travail d'appropriation des objectifs effectué pour être *apte à revendiquer* sa prise d'indépendance, dans une démarche qu'elle présente comme légitime. Dès lors, elle n'apparait pas dans une posture de rejet des liens, mais elle est arrivée à ce qu'elle considère comme la fin de son processus d'autonomisation et peut enfin prétendre légitimement à l'indépendance qui constitue la finalité du placement. Dans ce contexte, elle dit sans surprise ne pas appréhender sa prochaine majorité, elle est consciente qu'elle devra gérer de nouvelles tâches administratives qu'elle ne connait pas, mais elle se montre à la fois confiante en ses capacités d'apprentissage et en voit le sens.

Des craintes prégnantes

Hormis cette situation *extraordinaire*, les jeunes de cette configuration peuvent aussi redouter la majorité à venir, les principales craintes, ici, concernant aussi les solutions de logement après 18 ans. C'est ce que Virginie exprime en évoquant sa peur de se retrouver abandonnée « *vu que maintenant, si je suis majeure, il n'y aura plus vraiment cette protection, on va dire* », ce qui l'inquiète par rapport à sa recherche de logement. La solitude est également une crainte largement partagée :

> *Après j'ai aussi peur de me retrouver seul, de ne pas avoir l'argent pour, je sais pas où je vais aller après mes 18 ans comme je ne serai plus en foyer.* (Florian)

En plus de cette peur de manquer de ressources, la gestion des tâches administratives est également une préoccupation fréquente et plus spécifiquement la manière dont elles doivent être gérées « *d'un coup* » pour reprendre les mots de Mila qui font écho à une transition vers une *sudden adulthood* (Roger, 2011). L'adolescente ne se sent pas prête et redoute de se retrouver *très vite submergée*.

Dans ce contexte, son lien avec l'équipe éducative revêt une importance capitale à ses yeux :

> *Moi qui me rends compte de ce que j'ai, je sais que les éducateurs c'est très important, le lien que j'ai avec eux, je l'aime beaucoup. Moi, c'est l'accompagnement psychologique, c'est avoir quelqu'un quand on rentre à la maison, c'est très psychologique.* (Mila)

Ses propos font écho à la crainte de solitude évoquée plus haut et illustrent combien un lien de qualité entre un jeune et un professionnel constitue une ressource essentielle au moment de se préparer à gérer sa majorité et les nouvelles responsabilités allant de pair.

Aspirations professionnelles

Ces quatre jeunes suivent tous une formation alignée avec leurs aspirations et compétences :

> *Là, j'ai reçu un contrat pour assistante en pharmacie, et j'ai pas vraiment envie de m'arrêter là ; j'ai envie de faire ma MATU professionnelle et aller en haute école et faire technicienne en radiologie.* (Virginie)

Virginie se projette vers de longues études qui devraient lui permettre de réaliser un métier qui l'inspire et Jehan et Florian se dirigent tous deux vers une carrière dans le social. Florian, 15 ans, s'apprête à débuter l'ECG[112] avec l'envie de se spécialiser dans la santé ou le social. La manière dont il planifie son parcours illustre ses ambitions où le choix de l'ECG apparait réfléchi, cela devant l'amener vers « *un plus gros métier* », preuve de ses capacités à anticiper sa situation et à s'inscrire dans un avenir désirable. Dans le passage qui suit, Jehan explique comment elle est parvenue à suivre ses aspirations, tout en devant composer avec les fragilités de son parcours :

[112] École de culture générale, formation accessible après le cycle d'orientation.

> *C'est un apprentissage d'ASE*[113] *et donc c'est vraiment de l'accompagnement des enfants, des petits enfants en situation de polyhandicaps. C'est que, moi, j'ai toujours eu cette chance de savoir ce que je voulais faire. Mon premier plan, mon rêve ultime c'est médecin légiste, ça a été mon rêve depuis toute, toute, toute petite. Et bon, quand j'ai décroché scolairement, j'ai vite compris que les études de médecine, c'était peut-être pas pour tout de suite. J'envisage à ce jour de reprendre potentiellement l'université, une fois. Mais, pour l'instant, je me concentre vraiment sur cette formation.* (Jehan)

Il est intéressant d'observer les ressources qu'elle est parvenue à mobiliser pour ne pas abandonner *son rêve ultime,* tout en composant avec sa situation actuelle et rebondir dans une formation plus adaptée. Son long placement en foyer a joué un rôle prédominant dans la redirection de ses projets :

> […] *moi, j'ai envie d'être l'éducateur que j'ai pas eu, j'ai envie d'être l'éducateur qui apporte des choses, cette personne béquille.* (Jehan)

Son témoignage rejoint un point de vue déjà exprimé par d'autres profils qui ont puisé dans leurs expériences en foyer pour construire cette envie de s'y impliquer professionnellement. Jehan a envie d'aider les mineurs qui seront à sa place, elle veut être l'éducatrice qu'elle n'a pas eue. À ce sujet, la perception de Mila est totalement opposée et offre un point de contraste intéressant. Pour elle, un métier dans le social fait effet de repoussoir, Mila ne s'imaginant pas subir ce que les équipes de son foyer vivent au quotidien.

Virginie, Jehan, Mila et Florian ont les compétences et les ressources pour vivre un placement dans lequel l'autonomisation poursuivie a un sens pour eux. En étant capables de répondre aux attentes comportementales, ils ont pu développer des relations de confiance avec les équipes et peuvent compter sur de puissants soutiens, notamment pour le développement de leurs projets scolaires et professionnels. Couplé à la propension à une autoresponsabilisation importante, on voit comment ils parviennent à se construire un avenir désirable, malgré les

[113] Assistant-e socio-éducatif.

nombreuses craintes qui subsistent, les efforts consentis et le sentiment d'une protection trop faible.

Le point de vue des professionnels

Aspirations professionnelles

Les quatre jeunes sont engagés dans des parcours scolaires en phase avec leurs aspirations qui sont en lien avec le soin aux autres de manière générale. L'IPE de Virginie explique que la jeune est « *dans le domaine de la pharmacie* » et que cela constitue un « *de ses objectifs* » qu'elle a les compétences d'atteindre, car « *elle est très débrouille* ». Sa référente relève combien Virginie est *« top, elle va à l'école, elle est très responsable, elle se lève le matin »,* des compétences faisant écho à leur capacité d'autoresponsabilisation. La référente de Jehan souligne la même force chez une jeune qui a vécu une « *longue période de déscolarisation* » pour finalement obtenir un contrat d'apprentissage qui doit lui permettre de s'investir dans les foyers afin d'« *apporter quelque chose de bien aux autres ».* Au moment de mes entretiens, Florian termine le cycle et prévoit de continuer ses études à l'ECG, sa référente loue son autonomie dans les démarches entreprises et son envie de « *bosser dans le social ou le domaine de la santé ».*

Transition à la majorité

Les professionnels sont peu inquiets pour la transition à la majorité de ces jeunes qui arrivent en fin de placement, synonyme d'une autonomisation qui s'intensifie :

> *Nous, on travaille dans le sens qu'on est en train de simuler une vie seule, parce qu'elle est effectivement dans une chambre où elle est seule. Il y a aussi tout le travail de lui montrer ce qu'il y a au niveau administratif, assurance maladie, par la suite, impôt. Et il y a la gestion, donc savoir gérer un budget.* (Référente de Virginie)

Les équipes estiment que le dispositif actuel d'accompagnement à la majorité est suffisant pour ces jeunes. Ce point illustre une réalité relayée par de nombreux professionnels pour qui la manière dont cette transition est organisée convient

uniquement à ce type de profil. C'est ce que relève la référente de Virginie avec une jeune qui « *fonctionne* », « *est preneuse de l'aide* » et a *« la volonté qu'il faut pour y arriver ».* Avec de telles compétences, Virginie « *remplit toutes les cases* » pour pouvoir bénéficier d'un contrat jeune majeur selon son IPE. Je la questionne sur l'accompagnement dont bénéficiera Virginie auprès de Point jeunes, en lui demandant si cette prise en charge sera suffisante à ses yeux :

> *Pour Virginie, oui. Pour ceux qui ne prennent pas, il faudrait presque rendre ce genre de démarche obligatoire, qu'il y ait une contrainte. Nous, on fait notre boulot, on les accompagne. Après c'est un peu un «* no mans land *», si le gamin à 18 ans et 1 jour n'y va pas, il n'y a plus personne qui va le prendre par la main pour l'amener dans ces différents services.* (IPE de Virginie)

Cette IPE opère une distinction en fonction des compétences des jeunes et notamment leurs capacités à aller chercher les aides existantes. La référente de Florian partage un avis similaire avec un jeune qui fait preuve du même type de motivation : « *[…] il veut pas être à l'AI, il veut pas être aidé, il veut faire les choses par lui-même, être indépendant. »* Avec Florian, elle n'est pas inquiète, mais elle l'est pour les autres profils qui ne partagent pas de telles caractéristiques. À ce propos, elle dit très ouvertement qu'elle trouve les attentes des professionnels trop basses et pointe un système qui peut amener à déresponsabiliser les jeunes et qui *« n'en attend pas assez d'eux aujourd'hui »* dans l'accompagnement vers l'autonomie.

De manière similaire à la configuration 3, les équipes peuvent craindre pour l'isolement de ces profils. La référente de Virginie souligne combien elle veille à ce que l'adolescente puisse construire un réseau sur lequel elle pourra s'appuyer à sa majorité, *pour ne pas se retrouver seule après.* Le référent de Mila partage des inquiétudes similaires en évoquant le travail réalisé pour Mila afin qu'elle ne se retrouve pas seule à ses 18 ans. Ce professionnel souligne l'énergie investie pour mettre sur pied un *maillage assez serré* autour de la jeune, afin qu'elle soit soutenue de la meilleure manière. Mais il insiste aussi sur la fragilité de ce réseau,

qui peut s'effondrer rapidement à la suite d'une série de *petits couacs*, pouvant entraîner de graves conséquences pour Mila. Ce mécanisme illustre bien le risque d'un basculement pour des jeunes *qui vont bien* grâce au suivi de tout un réseau dont il faut pouvoir prendre soin sur la durée.

Face à ce qu'on pourrait qualifier de système à deux vitesses, la crainte d'une protection inadaptée n'est jamais absente, même pour les jeunes les plus compétents et autonomes, les équipes redoutant une forme d'isolement. Ces éléments nourrissent une forme de paradoxe où elles doivent pousser l'autonomisation des jeunes à son maximum, tout en redoutant l'isolement qu'une telle indépendance peut causer.

Dans cette configuration, les jeunes manifestent une certaine confiance en l'avenir, tout en pouvant exprimer des craintes d'un isolement trop important et d'une sous-protection. De manière similaire, les professionnels louent les ressources et les capacités de responsabilisation de ces profils, tout en pouvant redouter un isolement trop important une fois la majorité passée.

7.5. Configuration 4.2.1 : Clément et William

Surprotection *regrettée*

Ces profils ont rencontré plus de difficultés à s'exprimer sur les conséquences de leur transition à la majorité lors des entretiens. De manière générale, j'ai obtenu des réponses bien plus courtes que celles de la configuration 4.1. Il faut prendre en compte que Clément et William n'ont que 14 et 15 ans, ce qui peut expliquer l'impression de se sentir moins, voire peu concernés par leur avenir après le foyer. Une des raisons tient dans le fait que ces deux jeunes entretiennent de bonnes relations avec leurs parents et qu'un retour en famille à la majorité apparait comme une option réaliste pour l'ensemble des parties prenantes. Ces derniers ne l'ont jamais explicité comme telle lors de nos échanges, mais on peut supposer que cette

perspective les sécurise, ces jeunes redoutant moins ainsi la brutalité de cette transition.

Projections vers la transition à la majorité

En les questionnant sur la manière dont ils se projettent vers leur majorité, ces deux jeunes ont peu de craintes, même s'ils ne savent « *pas trop* » pour reprendre l'expression de Clément. C'est également le cas pour William : « *Je sais pas, j'en suis même pas à là, je suis à l'école pour l'instant. »,* témoignant d'une étape et de préoccupations encore lointaines. Les éléments positifs mis en avant concernent une liberté retrouvée pour Clément qui aura « *plus de droits* » vis-à-vis de son papa qui pourra « *moins m'imposer de règles* ». William se réjouit d'avoir son propre appartement qu'il pourra décorer comme il l'entend. Ces profils semblent avoir moins conscience des difficultés à venir. En comparaison avec les configurations 3 et 4.1, ils ne témoignent pas du même degré d'anticipation et de préparation vis-à-vis d'un avenir qui semble encore lointain pour William et Clément. Comme cela a été mentionné plus tôt, l'âge joue certainement un rôle important dans la capacité d'intégration du *principe de réalité*.

En comparant l'engagement de ces jeunes avec la configuration précédente, la différence est considérable, avec, d'un côté des capacités d'autoresponsabilisation perçues comme extraordinaires, et de l'autre une forme regrettée de passivité et d'inaction. Cependant, ces deux jeunes poursuivent leur scolarité malgré des conditions peu évidentes. C'est notamment William qui « *travaille dur* » ou encore Clément qui me dit être fier de ses progrès scolaires : « *Au début c'était mal parti, mais maintenant je me rattrape.* » Ces jeunes se sentent bien soutenus par l'ensemble des équipes du foyer, mais aussi dans leurs écoles.

Aspirations professionnelles

En comparaison avec les autres profils, ces deux adolescents ont des aspirations professionnelles encore peu construites. C'est le cas de Clément qui souhaite faire un apprentissage en cuisine, sans en être bien convaincu. Il aimerait pouvoir trouver « *un truc où je peux utiliser mes mains, puisque j'aime bien les utiliser* ». Lors de l'entretien, William confie qu'il n'a pas de projet, « *pas pour l'instant* ». J'ai ensuite essayé de le questionner sur ses envies après le cycle, il a pu évoquer une possible orientation vers l'ECG. Et à ma question : « *Pourquoi l'ECG ?* », il répond : « *Je sais pas, il y a des gens qui me disent c'est bien* », pouvant traduire une forme de préférence adaptative. En essayant une dernière fois de l'amener à en dire plus sur ses projets, il a pu mentionner deux pistes :

> *Bah, soit réussir à percer dans le foot ou avoir un bon travail que j'aime et un bon salaire. Genre, pas avoir de crainte à la fin du mois, de savoir si j'ai assez pour tout payer.* (William)

Ce passage est révélateur, car même pour des jeunes qui semblent être plus éloignés de ce type de préoccupation, ils manifestent une crainte partagée par une majorité de leurs pairs : comment vont-ils faire pour vivre une fois le placement terminé ?

Le point de vue des professionnels

Aspirations professionnelles

Les professionnels qui accompagnent William sont confrontés à un jeune qui rencontre beaucoup de difficultés à déterminer un projet professionnel. Son IPE affirme qu'il « *n'en sait rien* », qu'il n'a pas de projet et qu'il est « *incapable de me dire* » au-delà de son rêve de devenir footballeur professionnel, qui ne lui apparait pas comme une option réaliste. Sa référente partage ce point de vue, dit qu'il « *ne veut pas trop faire de longues études non plus* » et qu'il est particulièrement difficile de l'accompagner dans ces conditions :

> *Je pense que s'il arrive à faire un CFC c'est très bien, plutôt qu'une AFP, ça va dépendre de son niveau scolaire. Après, il faudra voir dans quel secteur ; c'est à lui de nous dire. Pour le moment, il est pas tellement axé sur tel métier, ou tel métier. La vente en tout cas, c'est une possibilité en tout cas qui est adaptée à son niveau.* (Référente de William)

Ce passage met en évidence le fonctionnement de cette éducatrice qui doit accompagner un jeune à la fois indécis et passif, tout en poursuivant l'objectif d'une intégration sur le marché du travail. C'est en ce sens que sa proposition d'orientation vers un métier de la vente lui apparait comme un projet réaliste, tant au niveau des compétences requises que des chances d'y trouver un emploi rapidement. En interrogeant ces professionnels au sujet de leur responsabilité vis-à-vis de l'orientation de jeunes pareillement indécis et inactifs, ils ont tous souligné l'objectif d'arriver à 18 ans avec un projet le plus construit possible. L'IPE de William évoque son rôle comme étant celui « *d'ouvrir le champ des possibles* » tout en insistant bien sur le fait que c'est aux jeunes de faire un choix. À ce propos, sa référente signale l'importance du travail d'orientation qui occupe les équipes, afin de lui faire découvrir certains métiers auxquels il n'a pas pensé. L'objectif est que William puisse quitter le foyer « *en ayant une voie un peu tracée* », illustrant les difficultés à susciter de nouvelles envies chez ces jeunes.

Clément partage la même passion pour le football, son IPE évoque son rêve de devenir professionnel et de pouvoir « *jouer au Barça* », mais, pris dans des préoccupations du quotidien, il se dirige vers un apprentissage. L'entretien avec son référent a mis en évidence l'énergie qu'il dédie à l'accompagnement d'un jeune qui « n'*est pas quelqu'un de l'école* » et qui devrait rejoindre le monde du travail le plus rapidement possible pour qu'il « *apprenne avec ses mains* ». Lors de notre échange, il m'a parlé de l'intérêt du jeune pour la cuisine en insistant sur le fait que cette orientation lui semblait réaliste, mais n'était pas un choix souhaitable pour Clément : « *Je lui conseillerai pas, mais je lui dirai pas.* » Dans la suite de l'entretien, il détaille sa pensée en m'expliquant pourquoi cette option n'est pas adaptée :

> *Pour réussir dans la cuisine, c'est si t'ouvres ton restaurant. Après c'est réducteur ce que je dis. Mais, la réalité financière et sociale… Tu es cuisinier dans un resto, tu vas toucher un salaire de misère, tu vas galérer. Tu finis à 23 h, du coup tes gamins tu les vois pas. Non, il faut aller dans des secteurs plus porteurs, où financièrement tu gagneras mieux. Et c'est une réalité, il y a le côté financier qu'il faut regarder. Tu viens d'un milieu qui socialement n'est pas très élevé, qui va te financer ? Et t'es un black, c'est une réalité aussi. Moi je l'ai en tête ! Donc est-ce que t'es vraiment passionné de cuisine ? Est-ce que c'est vraiment ton truc ? Je suis pas sûr et c'est pour ça que ma responsabilité elle est de trouver d'autres secteurs.* (Référent de Clément)

La force de ce passage est d'illustrer l'engagement d'un éducateur qui questionne les aspirations professionnelles de son jeune à l'aune d'éléments tirés d'une *réalité financière et sociale* projetée, mais aussi limitante. De son point de vue, les contraintes de Clément l'emportent sur sa passion et l'amènent à juger qu'un tel projet n'est pas adapté. Dans ce contexte, la responsabilité est de *trouver d'autres secteurs plus porteurs* pour le jeune, en attachant une importance particulière aux rémunérations proposées. J'ai senti le poids de cette responsabilité portée par son IPE pour qui « *c'est notre responsabilité d'adulte de l'orienter* », mais surtout par son référent. Ce dernier s'implique pour que Clément puisse « *découvrir différents domaines* » en l'incitant à faire un maximum de stages. Son objectif est que le jeune puisse s'inscrire dans un secteur *« où il peut évoluer »*, faire un apprentissage et peut-être rejoindre une haute école plus tard. Face à une telle implication dans les orientations de ce jeune, qui peut aisément être qualifiée d'interventionniste et de paternaliste, j'ai voulu savoir si cet éducateur était pareillement engagé dans l'ensemble de ses situations. Dans sa réponse, il a évoqué son lien particulier avec William, qui lui a permis d'avoir une compréhension fine de sa situation et de ses capacités :

> *I : Tu sens de quoi il est capable.*
>
> *R.C : Ouais, je vois un jeune tellement droit, tellement à l'aise dans ses bottes, tellement sain. Que oui, il va bien dans sa tête. Et du coup, tu te dis : « il faut qu'on l'aiguille. »* (Référent de Clément)

Ce passage montre bien que ce professionnel s'investit à ce point, car Clément *a les bases* pour satisfaire les attentes des équipes en matière d'autonomisation, et avec qui un travail d'accompagnement est possible. On retrouve ici cette forme de réciprocité et de mérite comportemental qui se dégage des propos de ce professionnel ; il justifie son engagement en faisant référence aux capacités du jeune. Son IPE corrobore ce point de vue, il juge que le projet d'apprentissage est réaliste : *« On a quand même affaire à un jeune qui a des bases. S'il doit être à l'heure, il est poli, ouvert. »*

Transition à la majorité[114]

Les équipes sont peu inquiètes concernant la transition de ces jeunes. Cela peut s'expliquer par le fait qu'ils ont tous de la famille sur laquelle ils pourront compter, une fois majeurs ; les professionnels redoutant moins l'isolement de ces jeunes. Face aux indécisions de William, l'IPE évoque son besoin de clarifier les objectifs du jeune en déterminant s'il se dirige vers un projet de retour à la maison ou un projet d'autonomie, afin de pouvoir adapter son accompagnement. Sa référente redoute aussi la passivité du jeune et se fait peu d'illusion quant aux chances qu'a William de signer un CJM. Elle mentionne des solutions qui ont pu être trouvées pour son frère ainé, placé avant lui, et pour lequel le foyer a pu lui louer un studio jusqu'à ses 19 ans. La référente confie « *avec William on fera la même chose* », la direction pouvant autoriser ce type d'arrangement informel où les équipes éducatives continuent à accompagner des jeunes après leur majorité à raison de quelques heures par mois. Dans cette situation, l'équipe fait preuve d'un investissement supplémentaire pour maintenir le lien avec les jeunes et *bricoler* des solutions (Ducrettet, 2021) afin de pallier les manques de ressources.

[114] Cette thématique n'a pas été abordée dans des entretiens avec l'IPE et le référent de Clément, compte tenu de son âge.

7.6. Configuration 4.2.2 : Nouria, Yanis et Manon

Surprotection *nécessaire*

Signification de la majorité

> *En vrai je me réjouis et je ne crains de rien, en fait. Parce que je me dis que je suis pas encore là. C'est quand j'aurai 18 ans que je vais comprendre. C'est un nouveau monde qui est devant moi. Non, moi j'ai pas de pression, j'ai toujours été quelqu'un qui arrive à voir la solitude et faire les trucs solo, ça va j'ai jamais eu de peur. Ça n'a jamais été un truc qui m'appréhendait.* (Yanis)

Ce passage figure dans le chapitre précédent pour qualifier le faible besoin d'autonomisation d'un jeune qui aura 18 ans dans quelques semaines et qui est informé qu'aucun CJM ne pourra être signé. Dans ces conditions, l'entendre dire : «*Je me dis que je suis pas encore là. C'est quand j'aurai 18 ans que je vais comprendre. »* interpelle, tant le décalage entre sa réalité et le *timing* de cette transition semble dissonant. En l'interrogeant sur la manière dont sa préparation à la majorité s'est déroulée, il a évoqué les différents entretiens qu'il a eus visant à le responsabiliser. Son passage à Point jeunes l'a marqué, notamment toute l'information qu'il a reçue, ce qui l'amène à conclure : *« On m'a expliqué tellement de trucs, je pourrai pas vous dire ; il y a trop de trucs. »* Mais, malgré ces quelques éléments, il reste très confiant vis-à-vis de cette prochaine étape. De manière similaire, Manon se réjouit d'avoir 18 ans, car elle pourra passer le permis de conduire : *« Parce que pour moi quand tu as ton permis tu es libre, tu peux aller où tu veux. »* Nouria se projette dans son appartement qu'elle pourra décorer selon ses goûts. On retrouve en partie ce besoin d'émancipation cher aux jeunes des configurations 1 et 2, où l'accès à la majorité est synonyme d'une forme de liberté, renforçant l'image d'une vie en foyer qui enferme et contraint. Malgré tout, Margot exprime des craintes bien documentées :

> *Que les gens ils me laissent tomber, ben, genre ils se disent : « Ouais, elle est majeure, maintenant elle est assez grande, elle peut faire ce qu'elle veut. »* (Manon)

Cette peur de l'abandon et de l'isolement est une thématique véritablement transversale chez les jeunes que Manon présente de manière quasi paradoxale avec son besoin de liberté. En effet, elle se réjouit d'être libre, tout en ayant peur de se retrouver seule avec un entourage qui ne la protège plus comme avant. Elle exprime la crainte d'une liberté excessive, mal maitrisée qui représenterait en partie l'idéal d'indépendance qui structure le principe de réalité des équipes.

Aspirations professionnelles

En questionnant ces jeunes sur leurs aspirations professionnelles, Yanis a évoqué sa longue période de décrochage scolaire après un passage très critiqué par FO18[115]. Aujourd'hui, ses projets se tournent vers la cuisine, un métier qui le « *passionne depuis longtemps* » selon ses dires. Avec l'aide de ses éducateurs, il tente de trouver un apprentissage qu'il présente comme un objectif particulièrement difficile à atteindre, donnant l'impression qu'il cherche à justifier du prestige de son orientation :

> *Il faut savoir que la cuisine c'est dur de fou d'y avoir accès. C'est un des apprentissages où il y a beaucoup de gens qui en parlent comme un des apprentissages les plus durs à trouver. C'est comme la banque et tout, ils prennent très peu, c'est très sélectif.* (Yanis)

Dans ce contexte, il dit faire son maximum pour cumuler des stages et ainsi avoir davantage d'expérience pour décrocher un apprentissage. Nouria, 18 ans et au bénéfice d'un CJM, se projette vers une formation pour devenir éducatrice. Et comme de nombreux autres jeunes, ses aspirations sont influencées par son passage en foyer et la rencontre avec des éducateurs qui l'ont marquée : *« Je suis venue ici, j'ai vu ce que c'était le métier d'éducateur, j'ai beaucoup aimé. »* La même logique opère chez Manon, qui n'a que 14 ans et est récemment placée dans un foyer qui lui permet de retrouver ses marques après un long parcours d'errance

[115] Formation obligatoire jusqu'à 18 ans : une norme constitutionnelle genevoise qui rend obligatoire la formation jusqu'à l'âge de 18 ans, afin de lutter contre les situations de décrochage scolaire.

institutionnelle. Dans ce lieu, elle peut bénéficier d'une scolarité adaptée et très individualisée. Après toutes les ruptures vécues, on peut être surpris de l'entendre dire qu'elle souhaite, elle aussi, devenir éducatrice en foyer, car animée par « *l'envie de redonner aux gens ce qu'on m'a donné ».* Ce petit passage signale à quel point son placement actuel constitue un environnement adapté pouvant contribuer à réinscrire la jeune dans un projet qui l'attire.

Le point de vue des professionnels :

Aspirations professionnelles

L'entretien avec le référent de Yanis permet de prendre la mesure des difficultés rencontrées par ce jeune pour trouver un apprentissage en cuisine, compte tenu de son âge et d'un précédent passage par l'école de commerce qui constitue un obstacle pour la reprise d'une formation. Face à ces contraintes, l'équipe éducative a déployé beaucoup d'énergie pour que Yanis puisse trouver des stages, mais elle s'est retrouvée confrontée à un jeune rencontrant d'importantes difficultés pour se montrer proactif :

> *Il y a une place d'apprentissage qui était pour lui, mais il ne l'a pas eue, car il a mis un mois à téléphoner… Et c'est un peu l'histoire de Yanis, tout prend du temps, tout est difficile et après il est trop tard. Et après il se sabote aussi.* (Référent de Yanis)

Son éducateur comme son IPE jugent cette orientation réaliste, car *la restauration cherche à embaucher*, ce qui constitue un argument de poids avec des opportunités ouvertes à court terme. Son référent souligne à plusieurs reprises les besoins du jeune en matière d'accompagnement, en insistant sur la manière dont ce dernier est pris dans des tensions qui l'amènent à saboter les démarches entreprises. En effet, les grands frères de Yanis sont engagés dans des carrières professionnelles marquées par une forme d'excellence, ce qui met énormément de pression à ce dernier. La situation de Manon est différente, notamment, car elle n'a que 14 ans et est placée dans un environnement très protecteur. C'est dans ce lieu qu'elle a

pu parler de son envie de devenir éducatrice en foyer, un projet qui *ne parait pas complètement fou* aux yeux de son référent :

> *Quand tu as accès à l'enfant résilient, cet enfant-là demain il pourrait devenir éducateur. Ça va être compliqué, ça va lui demander du* job. *En plus, son passé, ça va lui amener une plus-value par rapport à quelqu'un qui n'a pas vécu tout ça. Le problème c'est que ceux qui n'ont pas vécu tout ça, ils ont d'autres codes sociaux, ils ont une sécurité intérieure, d'autres choses qu'elle, elle a pas. Elle doit faire le chemin inverse, on va dire. Je lui dis tout le temps : « Tu veux vivre avec les fleurs ou avec les rats ? Si tu veux vivre avec les fleurs, si tu es une fleur, ben, tu t'entoures de fleurs. Si tu es un rat, tu t'entoures de rats. Le problème, c'est qu'on vit toujours avec les deux choses. » Elle, elle aspire à devenir une fleur. Le rat elle connait aussi, parce qu'elle a aussi vécu à la gare de Genève, elle sait comment ça pue.* (Référent de Manon)

Cette métaphore des fleurs et des rats peut sembler réductrice, mais elle parvient à illustrer les obstacles que ce type de profils sera amené à surmonter pour suivre des études et s'insérer professionnellement, compte tenu de toutes les fragilités qui les habitent. Son référent insiste sur le passé de cette jeune où elle a souvent été confrontée à une vie *avec les rats*, ce qui peut à la fois la pénaliser, tout en constituant une vraie plus-value pour le métier qu'elle souhaite exercer. La lecture de cette citation témoigne du parcours qui attend Manon et qui suppose qu'elle puisse compter sur des relations de confiance et un accompagnement s'inscrivant dans la durée.

L'accompagnement de Nouria est aussi marqué par des fragilités qui sont cependant moins envahissantes, elle qui *voudrait bien être éducatrice dans le social*, pour reprendre les mots de son référent. Son IPE est très satisfaite du suivi offert par le lieu de formation qui permet à la jeune de faire des stages dans différents domaines pour voir où sont ses préférences. Le référent a un regard plus dur sur la situation et les compétences de Nouria :

> *Elle rentre à ABC faire un stage, un peu d'intendante, pendant deux semaines pour évaluation. J'ai fait un point de situation avec son*

> *enseignant et on est d'accord pour dire que même un AFP*[116]*, elle n'a pas les moyens. Pour la suite, Nouria elle a une référente AI et je pense qu'elle sera en atelier protégé. Des emplois répétitifs, qui ne demandent pas de réflexion ou autres.* (Référent de Nouria)

Pour cet éducateur, le projet d'éducatrice n'apparait pas atteignable, car il estime que la jeune n'est actuellement pas capable de réaliser les études d'ASE, tant elle est parasitée par ses problèmes familiaux ; une jeune qui a *« la tête trop remplie »* pour mener à bien ses études. Ces mots viennent rappeler les obstacles qui peuvent se dresser pour suivre une scolarité qui demande une disponibilité mentale bien souvent compromise par les responsabilités et les préoccupations que ces profils doivent supporter. Face aux difficultés de la jeune, le réseau a *monté* un dossier AI que l'éducateur présente comme une « *roue de secours importante* » pour faciliter la transition à la majorité et l'insertion professionnelle de Nouria. Ces éléments témoignent du degré élevé de protection mis en œuvre pour soutenir la jeune. Ni son référent ni son IPE ne se montrent inquiets, ce dernier décrivant une jeune adulte particulièrement « *débrouille* » qui a développé un sens aigu des responsabilités : *« C'est une jeune qui a été parentifiée très jeune ; pour gérer, elle gère bien ! Même trop bien peut-être ! »*

Transition à la majorité

Face à ces trois jeunes ayant des profils et des parcours différents, les professionnels témoignent de craintes similaires et récurrentes. Concernant Manon, les équipes mettent en avant les progrès considérables qu'elle a pu accomplir en peu de temps, ce qui contribue à les rassurer en vue de sa prochaine majorité. Ils sont également conscients des vulnérabilités de cette jeune et de son besoin d'accompagnement soutenu pour qu'elle puisse poursuivre cette trajectoire ascendante. Son IPE craint notamment que Manon puisse faire passer les besoins

[116] Attestation fédérale de formation professionnelle, formation en deux ans (apprentissage) permettant une entrée directe sur le marché du travail.

de sa mère avant les siens, ce qui pourrait mettre en échec ses projets de formation. Son référent se montre inquiet vis-à-vis des mauvaises rencontres que la jeune pourrait faire, compte tenu de ses fragilités qui demeurent.

Au moment d'échanger avec le référent et l'IPE de Yanis, le jeune a tout récemment quitté le foyer après un placement de moins d'une année. Dans ce laps de temps, l'équipe éducative s'est principalement concentrée sur les enjeux de formation, la préparation à la majorité ayant été déléguée à Point jeunes. N'ayant pas trouvé d'apprentissage avant la date fatidique, ce qui aurait constitué une forme de *Graal* pour son IPE, Yanis ne remplit pas les conditions pour bénéficier d'un CJM. Ce dernier lui aurait permis de prolonger son accompagnement et facilité une insertion plus durable sur le marché du travail. Le contraste avec la situation de Nouria est saisissant ; elle qui est au bénéfice d'un CJM plus généreux que prévu[117].

> *J'avais cette information, mais je la trouvais très injuste, surtout pour Nouria. Donc j'ai décidé de faire semblant que je savais pas (rire) et de faire signer le CJM. J'avais prévenu l'éducateur, Nouria aussi. Je vais essayer, je sais pas si ça va passer. Et c'est passé ! Pour moi c'était une victoire ; pour moi Nouria, elle le méritait. C'était pas une jeune qui mettait à mal le système. Je voyais vraiment que Nouria avait l'intention de réussir sa petite vie. De continuer pour des études.* (IPE de Nouria)

Ce passage signale comment cette professionnelle a joué avec la règlementation en vigueur qu'elle trouve « *très injuste* » compte tenu du profil de Nouria qui, à ses yeux, mérite un accompagnement plus long. Pour le justifier, l'IPE met en avant l'engagement et les compétences de la jeune qui veut poursuivre ses études et « *réussir sa petite vie* ».

---

[117] Le chapitre 5 évoque la nouvelle règlementation du SPMi qui régit la durée des CJM, avec des contrats pouvant aller au maximum jusqu'à la fin de l'année scolaire (contre deux périodes de 6 mois auparavant).

Dans cette configuration, les jeunes du premier sous-groupe se sentent peu concernés par leur transition à la majorité pour laquelle ils décrivent une protection et une autonomisation plutôt adaptées. En face, les professionnels partagent un avis plus nuancé, avec une intensité qui oscille entre une sous-autonomisation pour les IPE et une prise en charge plus adaptée pour les équipes éducatives. Dans le deuxième sous-groupe, les mineurs partagent un sentiment de réjouissance mêlé à des craintes, d'un isolement et d'une sous-protection, vécues comme imposées. Les équipes tendent à confirmer ce point de vue en évoquant des mineurs ayant encore besoin d'une protection plus intensive.

7.7. Synthèse et discussion

Tableau récapitulatif

Configuration	**Protection et autonomisation vécues (jeunes)**	**Protection et autonomisation vécues (professionnels)**
Configuration 1	Une transition imposée : surprotection et sous-autonomisation La majorité est vue comme une liberté retrouvée, car précédemment entravée même si quelques craintes peuvent exister concernant la transition. Besoin d'émancipation de l'autorité des professionnels qui freine leur autonomisation.	Une situation de surprotection face à une jeune que le système freine injustement dans ses projets (Bianca) Une situation vécue comme plus adaptée (Leanne) face à une jeune qui ne s'investit pas suffisamment.

Configuration 2	Une transition imposée : sentiment aigu de surprotection et de sous-autonomisation. La majorité est vue comme une liberté retrouvée, car précédemment entravée. Aucune crainte, besoin de l'émancipation de l'autorité des adultes qui les stoppe dans leur projet.	Sentiment d'un degré de protection et d'autonomisation inadapté. La transition est idéalisée par les jeunes qui ont besoin d'un niveau de protection bien plus important face à cette étape (continuité du suivi, prise en charge des fragilités psychiques, logement adapté).
Configuration 3	Une transition imposée : sentiment d'un degré de sous-protection et de sur-autonomisation important. Aucune réjouissance, craintes importantes à propos de l'isolement, le logement et la gestion des tâches administratives. Sentiment marqué de surresponsabilisation face à cette étape.	Sentiment d'une préparation à la transition qui est globalement inadaptée : sous-protection, craintes pour l'isolement des jeunes qui ont besoin d'un accompagnement continu. Certains IPE partagent un avis plus contrasté (degré adapté) en faisant références aux compétences et ressources des jeunes.

Configuration 4.1	Une transition souhaitée, malgré un sentiment de sous-protection résiduel. La majorité est abordée avec une certaine confiance dans le soutien reçu et les capacités d'autonomisation acquises, mais des craintes persistent concernant l'isolement et le logement.	Un sentiment globalement adapté, une transition à la majorité qui fonctionne pour ces profils malgré des craintes pour leur isolement (sous-protection).
Configuration 4.2 Sous-groupe 1	Une transition souhaitée, malgré une étape qui suscite peu d'intérêt chez ces jeunes. Peu de craintes et une certaine réjouissance où un retour à la maison semble possible.	Un degré de protection et d'autonomisation qui oscille entre un niveau adapté (référents) alors que les IPE témoignent davantage d'un sentiment de sous-autonomisation face à des jeunes passifs et inactifs.
Configuration 4.2 Sous-groupe 2	Une transition plutôt souhaitée pour laquelle les jeunes témoignent d'une certaine réjouissance (liberté), sentiment de sous-protection existant, qui s'explique par des craintes (isolement).	Un sentiment d'une transition inadaptée qui ne répond pas aux besoins d'une protection plus soutenue de ces profils (accompagnement).

La transition à la majorité fait peur à la plupart des jeunes placés en foyer qui disent se sentir sous-protégés pour affronter cette épreuve à venir. Ce sentiment est à la fois très largement corroboré par la littérature (Hiles et al., 2014 ; Häggman-Laitila et al., 2018 ; Koprowicz et al., 2022), mais est aussi partagé par les professionnels dont le point de vue est très proche de celui des mineurs sur cette thématique. Ces craintes sont d'intensités diverses, mais sont présentes dans l'ensemble des configurations et sont systématiquement en lien avec des besoins d'hébergement (Dietrich-Ragon, 2020), de gestion administrative et financière ou encore d'accompagnement après 18 ans (Stein, 2006). Ces éléments corroborent la discussion du chapitre 5 qui précise la manière dont la transition à la majorité constitue un des éléments fondateurs sur lequel est construite *l'injonction au réel* (Waltz et Bonvin, 2026). Ce résultat est documenté par de nombreuses recherches qui explicitent combien cette transition engendre une forme de pression à l'autonomisation (Frechon et Lacroix, 2020 ; Dietrich-Ragon et Frechon, 2022). Dans ce contexte, les mineurs doivent devenir indépendants le plus rapidement possible (Cunningham et Diversi, 2013 ; Starr et al., 2024) et sont confrontés à l'acquisition d'une *sudden adulthood* (Roger, 2011) ou encore d'une « *accelerated adulthood* » (Palmer et al., 2022) dans un contexte de « *premature independence* » (Ward, 2011). Ces expressions illustrent toutes le sentiment d'urgence et de violence qui peut accompagner les mineurs dans leur passage à une vie de jeunes adultes qui les confronte à un cumul de nouvelles responsabilités. Les notions de « *care cliff* » (Palmer et al., 2022) et « *d'effet ciseaux* » (Séverac et Moisset, 2015) illustrent une forme d'injustice, où les jeunes majeurs sont brutalement confrontés à une série de nouvelles responsabilités tout en étant soudainement moins protégés. À 18 ans, ces derniers doivent notamment devenir financièrement indépendants le plus rapidement possible, tout en devant gérer de nouvelles responsabilités organisationnelles et administratives, s'assurer une place dans un logement pérenne et continuer leur parcours de formation (Häggman-Laitila, et al., 2018). L'accomplissement de toutes ces tâches suppose

que le jeune dispose des ressources et compétences suffisantes, et donc qu'il ne soit pas trop parasité par ses propres fragilités ou encore celles de ses proches.

Un tel contexte est propice à revenir sur un passage de l'entretien avec Sonia où elle affirme : « *J'ai peur, parce que je sais m'occuper de moi ! De moi, pas des papiers, pas des démarches.* » Ses mots témoignent du double objectif auquel elle va devoir faire face à sa majorité et qui cristallise ses craintes. Elle a les capacités pour prendre soin d'elle, mais elle se sent bien plus démunie face aux autres responsabilités qui viennent s'ajouter. Dans le prolongement de l'argumentation développée au chapitre 6, Sonia est une jeune qui a su montrer de quoi elle était capable. Elle a apporté les preuves de ses compétences, en répondant aux différentes attentes d'une autonomie conditionnée, ce qui l'a menée à s'approcher d'une spirale surautonomisante. Ces éléments précisent l'engagement supporté et les ressources investies, car *apprendre à s'occuper de soi* n'est pas inné. Ce témoignage est l'expression d'une crainte couplée à une injustice, tant Sonia se retrouve à nouveau confrontée à une épreuve à laquelle elle n'est pas préparée et qui va lui demander un investissement considérable.

Ces peurs sont récurrentes chez des jeunes qui redoutent de devoir gérer leurs factures, les impôts et jusqu'à l'assurance ménage pour reprendre l'exemple donné par Margot. Même pour des profils qui se situent dans la configuration 1 et pour qui la majorité représente une libération, j'ai pu documenter ce type d'angoisse. De nombreux mineurs redoutent d'avoir 18 ans, car ils craignent de se retrouver seuls, isolés et sans soutien. Ce résultat s'inscrit dans la lignée de travaux soulignant que les systèmes de protection des mineurs ont tendance à prioriser l'indépendance des jeunes au détriment du développement de leurs relations d'interdépendances (Paulsen et Berg, 2016). Dans ces circonstances, l'accompagnement au-delà de la majorité s'impose comme un besoin crucial afin qu'ils puissent développer un réseau de soutien (Kerivel, 2024) sur lequel *compter* (Paugam, 2009). De telles ressources sont susceptibles de favoriser l'inclusion sociale de ces jeunes adultes, ce qui constitue un des principaux facteurs de

protection pour assurer une transition à la majorité plus juste et sereine (Sanchez-Padilla et al., 2025).

L'organisation de la transition à la majorité

L'analyse contribue à souligner les tensions qui traversent l'organisation de la transition à la majorité dans les foyers et les difficultés qui en émergent. Dans l'ensemble des configurations, les acteurs témoignent d'inquiétudes qui interrogent un fonctionnement décrit comme défaillant, car il ne serait adapté qu'aux profils les plus compétents et autonomes. Dans les autres situations, les équipes décrivent un risque accru de vulnérabilisation pour des jeunes qui figurent parfois parmi les profils qui ne disposent pas de toutes les ressources pour répondre aux attentes imposées (autonomie, proactivité dans la demande d'aide, autoresponsabilisation). Une telle organisation met en exergue l'existence d'un *effet Matthieu* dans l'attribution des ressources, pour équiper les jeunes adultes, renforçant la logique de mérite détaillée dans les chapitres précédents. En effet, les exigences comportementales imposées aux jeunes impliquent, de manière involontaire, un second tri (Van Oorschot et al., 2017) parmi les profils les plus compétents. Ce résultat contribue à légitimer un processus d'invisibilisation des vulnérabilités problématiques (Garrau, 2018).

De ces analyses émerge un paradoxe qui résume l'ambivalence des attentes adressées aux jeunes, mais aussi aux équipes encadrantes qui préparent les transitions à la majorité. Le placement en foyer est organisé autour d'un objectif central d'autonomisation des mineurs qui sont appelés à devenir le plus indépendants possible. Le *principe de réalité* des professionnels les contraint à valoriser la quête d'indépendance et d'autonomisation des jeunes durant leur minorité afin de les rendre prêts à vivre seuls et à compter majoritairement sur eux une fois majeurs. Mais ces mêmes professionnels témoignent des craintes qu'ils peuvent avoir concernant l'isolement de ces jeunes adultes qui ont un besoin ininterrompu d'accompagnement après 18 ans.

Un travail des aspirations confronté au réel

C'est dans ce contexte que le concept *d'archives d'expériences* (Baillergeau et Duyvendak, 2022) revêt toute son importance, car les mineurs ont besoin de ces bases expérientielles à partir desquelles construire des projets de valeur[118]. Cette opération nécessite qu'ils puissent compter sur des relations significatives, avec lesquelles mener à bien cette phase de discussion et d'ajustement des aspirations. Appadurai insiste sur la manière dont ces dernières se forment précisément à travers les interactions (2004, p.67) et sont donc le résultat d'un processus relationnel où d'importantes inégalités se constituent et se renforcent, au moment de constituer les *ressources et réserves* nécessaires pour *conquérir le futur* (Duvoux, 2023, p.30). Parmi les jeunes ayant eu une expérience avec la protection de l'enfance, ceux avec un passé en foyer constituent le sous-groupe le plus à risque d'échec scolaire (Garcia-Molsosa et al., 2021), menant à une insertion professionnelle plus problématique (Stewart, et al., 2014). Dans ce contexte, le développement d'aspirations influence positivement l'expérience éducative des mineurs (Marion et al., 2023) et, en ce sens, constitue un facteur de protection

[118] La moitié des jeunes rencontrés, toutes configurations confondues, envisagent une carrière en lien avec des métiers du *care* et plus globalement des activités centrées sur le soin et la relation aux autres. Et le genre n'est pas une caractéristique anodine. Sur les dix projets professionnels orientés, *care*, je recense ceux de 8 filles et de 2 garçons, ce qui signale une dimension genrée des aspirations, où les filles s'orientent davantage vers des métiers *people-oriented* (Stoet et Geary, 2022 ; Korlat et al., 2023). L'orientation de ces jeunes est structurée autour de la figure du *helper* (Melkman et al., 2015) ou encore du *wounded healer* (White, 2000). Les dix jeunes qui s'inscrivent dans un projet professionnel en lien avec le prendre soin ont bien souvent été influencés par leur parcours et leur placement en foyer. Il s'agit de mineurs qui ont traversé des épreuves douloureuses et qui ont été confrontés à des professionnels n'ayant pas toujours répondu à leurs attentes et besoins. De ces expériences et de ces blessures est née cette volonté d'aider les autres jeunes, qui, comme eux, seront placés en foyer.

dans leur transition à la majorité. Des travaux plus économiques permettent de mettre en évidence ce que Dalton et al. qualifient d'« *aspirations failure* » (2015) en soulignant qu'elles sont une conséquence et non pas une cause de la pauvreté. Ce cas de figure évoque le concept de *pauvreté aspirationnelle* (Flechtner, 2017) en analysant la manière dont les conditions socio-économiques des jeunes placés en foyer peuvent limiter leur manière de se projeter dans l'avenir. En effet, la surreprésentation de jeunes issus de familles précaires parmi ce public est un fait largement documenté (Skinner et al., 2026 ; Jouanno, 2023 ; Stettinger, 2023), le canton de Genève ne faisant pas figure d'exception (Jendoubi et al., 2022).

Une approche capacitaire insiste sur la nécessité de distinguer aspirations et capabilité à aspirer. Pour qu'un jeune soit en mesure de développer des projets professionnels qu'il a des raisons de valoriser et de poursuivre (Sen, 1999), une collectivité ne peut se satisfaire de ses aspirations brutes. Ces dernières doivent passer par une phase de confrontation qui va leur conférer ce caractère *raisonnable* au sens sénien. Dans ce contexte, *l'environnement foyer* joue un rôle essentiel pour le développement de la capabilité à aspirer des mineurs, qui s'appuie sur une multitude d'expériences où ils ont pu découvrir de nouvelles idées et envies, les tester, les affiner pour qu'elles puissent, petit à petit, se transformer en projets concrets. Ce chapitre souligne l'influence des professionnels dans le développement de ces archives, et plus largement dans l'orientation professionnelle des jeunes.

L'horizon des équipes est façonné par leur *principe de réalité* qui les conduit à maintenir une certaine proximité entre les aspirations professionnelles des jeunes et les opportunités d'une insertion professionnelle *réaliste* (Göbel et al., 2019) et *accessible* (Cameron et al., 2018). Le degré de proximité des réels et les décalages observés influencent la manière dont les professionnels vont développer la capabilité à aspirer des mineurs. Pour les situations où les réels ne sont pas trop éloignés, les équipes peuvent s'engager dans un travail de modelage des aspirations qui peut prendre des formes différentes. La majorité des professionnels

interrogés disent avoir une responsabilité morale dans l'orientation des jeunes. L'expression « *ouvrir le champ des possibles* » est fréquemment revenue dans mes entretiens, impliquant cependant un investissement à géométrie variable.

Clément souhaite faire de la cuisine un projet que son référent ne trouve pas adapté à sa situation, ce qu'il justifie en s'appuyant sur les origines sociales du jeune. D'après ce professionnel, le métier de cuisinier ne permettra pas à Clément de gagner un salaire suffisant et lui imposera un rythme de travail peu compatible avec une potentielle vie de famille (Clément n'a que 14 ans). Dans ce cas de figure, l'éducateur fait le choix de ne pas décourager le mineur, mais il le pousse à faire des stages dans différents domaines pour qu'il puisse précisément tester et affiner ses projets. Cela constitue un cas concret de développement d'archives d'expériences. Cet exemple peut évoquer une préférence *inadéquatement adaptative* (Khader, 2011) avec un éducateur qui est convaincu que son protégé peut rêver plus haut, tant le jeune est décrit comme *droit* et *bien dans sa tête*. La situation de Sonia illustre un fonctionnement opposé avec une référente qui doit faire *redescendre* les aspirations professionnelles de la mineure qui sont qualifiées d'irréalistes, tant sa situation légale est précaire et limite ses chances d'insertion professionnelle. Sans permis, ses projets ne sont pas immédiatement réalistes et sa référente évoque sa responsabilité pour que la jeune ne se *casse pas la "gueule"* sur le réel. Cette professionnelle fait le choix d'une forme d'honnêteté et mise sur un accompagnement devant permettre à Sonia de s'insérer sur le marché du travail, coûte que coûte compte tenu de sa réalité. Bien qu'allant dans des directions opposées, ces deux exemples montrent comment la perception de l'avenir et du réel des jeunes sert de référentiel aux équipes pour travailler les aspirations à la hausse ou à la baisse. Ces deux situations concernent des jeunes perçus comme méritants et avec qui un travail éducatif est possible.

À l'inverse, la configuration 2 met en évidence des jeunes décrits comme étant les plus *hors réalité*. Les trois adolescentes ont des aspirations professionnelles encore peu définies ou qui apparaissent comme irréalistes et rencontrent

d'importantes difficultés à se projeter dans un avenir concret. Parasités par ce décalage de réels, les professionnels ne peuvent pas entreprendre un travail de construction et de confrontation des aspirations. L'engagement dans un travail de remodelage apparait comme très irréaliste aux yeux des professionnels pour qui un tel exercice suppose un besoin de soin préalable, autrement « *c'est comme construire sur des sables mouvants* » selon l'expression du référent d'Isabelle. Face à des jeunes pareillement isolés et confrontés à un placement perçu comme inadapté, le développement d'une capabilité à aspirer n'est pas la priorité des équipes.

Pour les configurations où les réels sont les plus proches (configuration 4.1), les équipes sont davantage dans un rôle d'observateurs des aspirations face à des jeunes ayant des projets bien définis et pour lesquels l'aide du foyer apparait comme moins décisive, tant leur réseau de soutien est solide en comparaison des autres situations. Face à ces profils, la scolarité demeure une thématique essentielle pour les équipes éducatives qui sont conscientes de son importance pour la suite des parcours. C'est le cas de la situation de Mila, qui a pu rencontrer des difficultés dans sa scolarité au collège, ce qui a mobilisé les différents professionnels autour d'elle qui ont notamment pu lui accorder cette période de pause. C'est aussi le cas de Florian, qui s'apprête à entrer à l'École de commerce, une étape que sa référente aborde avec un mélange de confiance et de vigilance :

> *Je sais que pour l'année prochaine je vais devoir le booster, être beaucoup plus derrière lui, je sens que je vais devoir pousser un peu.* (Référente de Florian)

Ces profils ont pu compter sur un ensemble de compétences et de relations soutenantes (y compris l'influence positive de précédents éducateurs et IPE) qui permet ce travail de mise en débat des aspirations et l'inscription dans des projets scolaires et professionnels qui ont du sens à leurs yeux et pour lesquels ils s'investissent de manière considérable. L'analyse de la configuration 4.2 met en lumière la manière dont les professionnels s'appuient sur le réel et la motivation des jeunes pour soutenir leur capabilité à aspirer. À ce sujet, j'ai pu mettre en

évidence l'implication du référent de Clément vis-à-vis d'aspirations professionnelles que ce dernier perçoit comme inadaptées. Dans son discours, il justifie un tel investissement, en soulignant combien le jeune mérite son accompagnement grâce à son ancrage dans le réel.

La configuration 3 met en lumière des jeunes qui témoignent d'une proximité des réels importante, mais dont le profil tend à invisibiliser leurs vulnérabilités et leur besoin d'une incursivité plus marquée. De manière similaire à la configuration 4.1, ces mineurs peuvent compter sur des archives importantes qui leur permettent de poursuivre des trajectoires scolaires et professionnelles exigeantes. En revanche, ils affichent un isolement plus important qui est en partie causé par des relations éducatives dégradées qu'ils doivent alors *compenser* pour maintenir leur ancrage dans le réel au prix d'une surresponsabilisation et d'une autonomisation excessive. Pour Asmaa, Margot et Lise, les équipes éducatives sont davantage dans un rôle d'observateurs avec des jeunes qui gèrent leur scolarité en dehors du foyer.

Dans la configuration 1, les mineurs vivent leur placement comme une incursion trop violente dans leur territoire et envisagent leur participation à travers des formes d'affrontement et de luttes avec les équipes. Leanne est dans le rejet du lien, sa référente la décrivant comme étant "*vulnérable à la relation*". Ce cas de figure est intéressant, car la jeune peut compter sur les ressources suffisantes pour poursuivre sa scolarité, mais ses difficultés à être en relation avec les professionnels autour d'elle constituent un obstacle majeur pour le soutien de sa capabilité à aspirer. Leanne a un projet professionnel qui a du sens pour elle, mais son IPE n'a accès à aucun espace pour le discuter et le tester, raison pour laquelle il ne peut pas le qualifier de raisonnable. Son IPE évoque une jeune dont le principal enjeu de son accompagnement est de « *déconstruire la réalité qu'elle s'est construite* » pour que Leanne accepte les échanges.

Ces exemples soulignent combien la capacité à suivre une scolarité dans la durée constitue un facteur de protection qui s'appuie lui-même sur des leviers à la fois

individuels et relationnels. Les mineurs sans *les bases* rencontrent des difficultés bien plus importantes pour s'engager et poursuivre leur scolarité ou leur projet de formation, tant ils sont parasités par leurs fragilités. La situation se péjore davantage pour ceux qui souffrent d'un fort degré d'isolement, comme ceux qui expérimentent des relations parentales et éducatives détériorées. Les effets négatifs de ces deux facteurs se renforcent mutuellement et contribuent à limiter la réussite scolaire de ces jeunes. C'est le cas de Chloé, qui traverse de longues phases de déscolarisation que les professionnels expliquent aussi bien par son état psychique que par la détérioration des relations entre l'adolescente et sa mère. Pour les professionnels, ces difficultés scolaires ne sont pas causées par un manque de compétences et ils insistent plutôt sur un contexte qui fait l'effet d'un puissant facteur d'obstruction (Townsend et al., 2020). La projection dans un projet d'avenir qui offre du sens pour le jeune et pour son équipe constitue à ce titre un facteur de protection significatif, compte tenu du lien entre l'inscription des mineurs dans une scolarité et le développement d'aspirations professionnelles construites et réalistes.

Les différentes références aux notions d'efforts et d'investissements des mineurs ne sont pas anodines. Face à des profils qualifiés de moins compétents et ancrés dans le réel, les professionnels envisagent différemment leur responsabilité dans l'accompagnement des aspirations. L'exemple de Nouria éclaire ce contraste, son référent évoquant son avenir professionnel de la manière suivante :

> *J'ai fait un point de situation avec son enseignant et on est d'accord pour dire que même un AFP, elle n'a pas les moyens. Pour la suite de Nouria, elle a une référente AI et je pense qu'elle sera en atelier protégé. Des emplois répétitifs, qui ne demandent pas de réflexion ou autre.* (Référent de Nouria)

Cet éducateur attribue l'investissement insuffisant de Nouria dans ses études à un manque de travail, mais aussi aux mauvaises relations qu'elle entretient avec sa mère. Dans cette situation, il n'est cependant pas inquiet pour l'avenir de la jeune qu'il décrit comme étant très *débrouille* et autonome dans la gestion de son

quotidien : *« Elle, faire un job d'intendante, le ménage, elle a ses CHF 4 000, elle je m'inquiète pas. »* En matière de développement de la capabilité à aspirer, ce cas de figure montre un professionnel qui ne conçoit pas son rôle comme étant de transformer le champ des possibles du mineur, ce que fait l'éducateur de Clément. Conscient de la réalité de Nouria, il cherche à sécuriser un socle minimum en s'investissant notamment dans le montage du dossier AI, qu'il définit comme « *une roue de secours importante* ». Il est moins préoccupé par les projets que la jeune pourrait développer, mais veut sécuriser des options plus réalistes, compte tenu de la perception qu'il se fait de sa réalité.

Les besoins d'accompagnements, de création de réseaux, de soutien, et de développement du capital social des jeunes, au moment de leur transition à la majorité, signalent l'importance d'une conception relationnelle de l'autonomie qui puisse valoriser leurs relations d'interdépendance. Les mineurs qui peuvent s'appuyer sur des professionnels, avec qui le développement de la capabilité à aspirer s'envisage sur une modalité du *faire avec,* sont davantage en mesure de construire des projets professionnels solides qui vont également jouer un rôle protecteur dans leur transition à la majorité.

Chapitre 8 – Correspondance et environnement capabilisant

Le cheminement de cette thèse m'a amené à construire un outil théorique qui conçoit un environnement capabilisant (Sen, 1999) selon sa capacité à répondre aux besoins de protection et d'autonomisation des jeunes placés. Le croisement de ces deux axes fait émerger quatre configurations où le degré de protection et d'autonomisation s'envisage selon une gradation fort-faible. L'environnement le plus capabilisant serait celui qui, s'inspirant du concept de respect relationnel défendu par Genard (2008), répond positivement à ces deux besoins. J'ai ensuite confronté l'outil conceptuel aux aspérités et aux *anomalies* (Burawoy, 1998) du terrain afin d'aboutir à des configurations susceptibles de décrire l'intensité du degré de protection et d'autonomisation vécu par les jeunes et les professionnels. Je fais référence au travail effectué dans les chapitres 6 et 7 qui a permis de cartographier les différentes objectivités positionnelles et d'établir des configurations opérantes.

Cet ultime chapitre a comme objectif de systématiser cette confrontation entre l'outil à portée théorique (1er temps) et descriptive (2e temps) afin d'éclairer les écarts et aboutir à un cadre normatif (3e temps). Le premier temps a permis la mise en évidence d'une matrice configurationnelle et la formulation de quatre hypothèses :

- Configuration 1 : protection forte et autonomisation faible, ce qui conduirait à des situations de sous-responsabilisation (irrespect) et à un environnement peu capabilisant.
- Configuration 2 : protection forte et autonomisation forte, ce qui conduirait à des situations de respect et à un environnement le plus capabilisant.
- Configuration 3 : protection faible et autonomisation faible, ce qui conduirait à des situations d'irrespect le plus marqué et à l'environnement le moins capabilisant.

- Configuration 4 : protection faible et autonomisation forte, ce qui conduirait à des situations de sur-responsabilisation (irrespect) et à un environnement peu capabilisant.

Le deuxième temps a remis en cause le caractère opérant des configurations construites sur une intensité faible-forte, ce qui conduit à la nécessité d'aménager les modalités d'expression des axes. Après avoir échangé avec les jeunes, je me suis aperçu que leurs vécus étaient difficiles à positionner sur une matrice fort-faible, leurs expériences reflétant davantage une gradation allant d'un niveau *imposé* à *souhaité*. De manière identique, cette logique s'est aussi appliquée aux professionnels qui évaluent les prises en charge en fonction de leurs capacités à répondre aux besoins des jeunes selon un degré *inadapté* à *adapté*. L'exercice de cartographie des objectivités positionnelles a aussi conduit à une compréhension plus fine de l'interaction entre les axes de protection et d'autonomisation, la conception théorique étant organisée à partir de deux dimensions supposées indépendantes l'une de l'autre. Le terrain fait émerger une réalité plus nuancée, avec des relations marquées par une interdépendance où la satisfaction des besoins de protection et celle d'autonomisation s'influencent mutuellement. Ces différents éléments offrent un premier éclairage sur les hypothèses formulées, la recherche montrant que les environnements capabilisants ne sont pas systématiquement construits sur un territoire *fort-fort*.

Distinguer trois facettes de la construction des réalités

La confrontation des configurations met en lumière un lien entre la perception de l'adéquation du degré de protection et d'autonomisation par les jeunes et de proximité entre la construction de leur réalité et celle des professionnels. Cette relation incite à distinguer trois facettes de la construction des réalités opérée par les jeunes et les professionnels qui, bien qu'elles s'influencent mutuellement, soulèvent des enjeux distincts.

Les professionnels mobilisent un ***principe de réalité*** qui émerge au croisement du cadre légal en vigueur et des contraintes et limites plus ou moins objectives d'une politique publique mise en œuvre dans le contexte genevois. Ces exigences sont intégrées par les différents professionnels et elles vont servir de référentiel pour imposer, *d'en haut,* les objectifs en matière d'autonomisation, ainsi que les différentes attentes comportementales à atteindre. On peut parler d'un principe de réalité qui fonctionne comme une injonction à se conformer pour les mineurs placés.

En face, les jeunes font référence à une ***réalité expérientielle***, une construction qui reflète leurs perceptions et vécus, qui va évoluer en fonction de leur parcours, la complexité de leurs fragilités, mais aussi des ressources disponibles. Ces éléments vont conditionner la manière dont ces jeunes vont « *recevoir »* (Revillard, 2018) les différents objectifs et attentes des professionnels ; ce qui traduit des capacités variables pour tester, s'approprier, se conformer ou même rejeter le principe de réalité.

Les analyses suggèrent que la construction des réels peut être considérée comme un processus où se confrontent les deux premières facettes, pour aboutir à la ***réalité relationnelle***. L'action des professionnels est en partie guidée par leur principe de réalité, mais ils disposent d'une marge d'interprétation et d'un pouvoir discrétionnaire (Skivenes et Sørsdal, 2018) pour *recevoir* le vécu des jeunes et s'engager dans un mécanisme d'ajustement des attentes. Ce *travail interstitiel*[119] (Andersen, 2022) se déroule dans un cadre où les liens entre les jeunes et les professionnels sont marqués par une nette asymétrie de pouvoir, mais illustrent des degrés variables de *correspondance*. Tim Ingold définit ce concept comme : « *The process by which beings or things literally answer to one another over time* [120] . » (2017, p.14) qui témoigne des possibilités d'influence, voire de

[119] « *Interstitial work* » (traduction personnelle)
[120] « *Le processus par lequel des êtres ou des choses se répondent littéralement les uns aux autres au fil du temps.* » (traduction réalisée par claude.ai)

cocréation des degrés de protection et d'autonomisation mis en œuvre. La suite de ce chapitre approfondira cette idée de *correspondance,* afin de pouvoir discuter de la dimension capabilisante des environnements à l'aune du processus de construction et de confrontation des réels.

8.1. Les facteurs favorisant une proximité entre le *principe de réalité* et les *réalités expérientielles*

Les jeunes qui décrivent un degré de protection et d'autonomisation qui est souhaité, tout en étant aussi qualifié comme adapté par les professionnels, peuvent compter sur un ensemble de facteurs qui favorisent une telle proximité, contribuant ainsi au développement d'un environnement plus capabilisant. Ces enjeux relationnels s'inscrivent dans un raisonnement plus large touchant à l'impératif de *juste proximité* (Depenne, 2019) qui accompagne les professionnels dans leur travail auprès des mineurs placés. Cette notion fait écho à une éthique de la responsabilité promue par plusieurs philosophes du *care* (Tronto, 2009) qui appellent à penser cette proximité comme un moyen pour créer un lien sensible avec l'autre. À ce propos, Genard conçoit un rapport direct entre l'adoption de comportements respectueux et la capacité d'un individu à ajuster sa distance dans sa réponse aux besoins des autres :

> *Dans de nombreuses attitudes de respect, notre comportement est par exemple guidé par une anticipation des réactions possibles de l'autre, et, dans certains cas, cela nous conduit à des attitudes de prévenance, de bienveillance, d'indulgence… qui, précisément, sont le contraire de la préservation de la distance ou du refus de l'incursivité dans les territoires d'autrui.* (2008, p.6)

La notion « *d'incursivité dans les territoires d'autrui* » peut s'envisager le long d'un continuum où elle est d'abord appréhendée sous une forme insuffisante, voire inexistante, pour aller jusqu'à l'autre extrême où elle est perçue comme excessive. Les configurations mises en évidence illustrent précisément quatre degrés d'incursivité dont le ressenti peut s'expliquer par l'influence du décalage entre les besoins exprimés par les jeunes et l'analyse des professionnels. Ce

résultat conduit à questionner les caractéristiques constitutives de ces environnements et à visibiliser l'inégale capacité des jeunes à *convertir* les ressources disponibles en fonctionnements de valeur ; il va dépendre à la fois de caractéristiques personnelles, mais aussi de l'environnement social (Sen, 1992[121]). Les travaux de Robeyns (2005) proposent une typologie des facteurs de conversion qui permettent de faire une distinction entre des facteurs individuels et d'autres qui sont plus relationnels. C'est précisément l'interaction entre ces deux niveaux qui offre une meilleure compréhension de la dimension capabilisante de ces environnements.

Facteurs individuels

Plus un mineur aura subi de maltraitances lourdes, répétées et qui ont débuté dès son plus jeune âge, plus son développement, actuel et futur, sera compromis (Green et al., 2018). Toth et al. mentionnent à ce sujet le risque d'entrainer l'enfant dans une *cascade négative* pour son développement (2019). Ce processus est aussi capturé par le concept « d'*Adverse Childhood Experiences* » (ACE), leur accumulation dans l'enfance péjorant le développement des adultes en devenir (Hughes et al., 2019). Ces fragilités qui s'inscrivent dans le vécu des jeunes illustrent bien le concept de vulnérabilités *situationnelles* proposé par Garrau (2018). Dans ce contexte, la question de l'âge du mineur, au moment des premières violences et négligences subies, apparait comme un élément déterminant :

> *Parce que ses traumatismes, elle les a eus à un âge, c'était pas trop tôt. Parce que moi, c'est ce que je vois avec les autres, plus t'es petit, plus c'est compliqué. C'est dramatique de le dire, mais plus ça t'arrive plus tard, plus t'as des ressources pour t'en sortir.* (Référent de Manon)

[121] *« A person's ability to convert resources into valuable functionings can vary greatly depending on personal characteristics and the social environment. »* (traduction par claude.ai)

En reprenant la terminologie du référent de Manon, les *ressources* disponibles pour l'enfant peuvent varier en fonction de l'intensité des maltraitances subies, un élément souligné par l'éducatrice de Leanne :

> *Malgré toutes les blessures qu'elle peut avoir, c'est pas un enfant qui a été très traumatisé comme on peut voir chez des autres. Qui ne peuvent pas avoir de relations. C'est aussi quelqu'un qui a reçu une certaine éducation. Elle sait vivre, vivre ensemble.* (Référente de Leanne)

Ces citations illustrent les conditions qui facilitent l'acquisition de compétences essentielles qui permettront aux mineurs d'accepter l'altérité et de ne pas être trop *vulnérables à la relation*, pour utiliser l'expression de la référente de Leanne. Ces éléments servent de référentiel aux professionnels afin de distinguer les jeunes qui ont *les bases* pour s'autonomiser, de ceux qui ne peuvent pas compter sur ces compétences aussi basiques qu'essentielles. Le fait d'avoir *les bases* souligne la dimension fondatrice dans la vie de ces mineurs qui peuvent compter sur des relations d'attachement *sécure* pour s'engager dans des relations avec les autres et avoir un certain niveau de confiance en eux. Ces dimensions font également écho à la manière dont Honneth conçoit la sphère de l'amour (2000), pierre angulaire dans les mécanismes de construction d'une relation positive à soi. À ce titre, plusieurs profils sont décrits par les professionnels comme étant *sans les bases*. Les exemples les plus marquants viennent des situations d'Isabelle, de Chloé et d'Iris, une jeune pour qui « *les blessures prennent le pas sur son QI* ». Cette formule employée par son IPE signale combien elle est handicapée par cette vulnérabilité relationnelle qui constitue un obstacle majeur pour son développement. Cette comparaison décrit l'importance de ces fondations qui fournissent aux mineurs des compétences essentielles pour envisager un ancrage dans une réalité compatible avec celle des professionnels. L'étude des vingt situations permet de constater à quel point les trajectoires faites de maltraitances, d'abandons et de ruptures multiples peuvent empêcher l'acquisition de *bases* ; elles constituent un obstacle pour leur vie en foyer, la conversion de facteurs plus

relationnels et, *in fine*, une autonomisation compatible avec les attentes des équipes.

Facteurs relationnels

À ce niveau, un des éléments le plus déterminants est constitué par le réseau de soutien sur lequel les jeunes peuvent compter. Dans le cadre d'un placement en foyer, ces derniers vivent et grandissent au quotidien dans un environnement où l'équipe éducative occupe le rôle de *caregiver institutionnel* (Martínez-Usarralde et al., 2025) ou de *caregiver résidentiel* (Reznikovski-Kuras et Gerasimenko, 2020). Ces expressions mettent en lumière le rôle essentiel joué par ces professionnels dans le soin apporté aux jeunes avec lesquels ils sont engagés dans une proximité qui les confronte à l'intimité de leur quotidien. Plus globalement, les différents chapitres signalent le rôle central des relations éducatives qui s'établissent et se tissent entre un jeune et son équipe. Plus les mineurs peuvent compter sur des relations de qualité et soutenantes, plus cela aura un impact positif sur leur bien-être (Pinheiro et al., 2024), leur santé psychique, la régulation de leurs émotions (Costa et al., 2022) et leur estime de soi (Singstad et al., 2021).

L'examen détaillé des configurations permet d'évaluer plus précisément l'impact de ces liens éducatifs et les conséquences qu'ils entrainent sur la façon dont les jeunes se sentent valorisés et perçus comme des *acteurs* de leur placement. De manière évidente, plus ces relations sont construites sur une confiance mutuelle et sont qualifiées de soutenantes par les jeunes, plus elles pourront jouer le rôle de facteur de conversion relationnelle. Elles offrent aux jeunes ce sentiment d'être vus, soutenus et pris en compte, facilitant notamment un engagement plus serein dans leur scolarité et la construction de projets professionnels réalistes. Ces réalisations sont facilitées par le fait de pouvoir compter sur des *bases* solides qui fournissent un socle primordial pour le succès de ces projets. Dans une optique de transition à la majorité, traversée par un besoin accru d'indépendance et des

craintes d'isolement, le soin des interdépendances des jeunes placés apparait essentiel pour une autonomisation plus sereine (Kerivel, 2015) :

> *[…] le développement du capital social s'avère déterminant pour traiter un problème majeur, celui de l'insertion professionnelle et sociale des jeunes sortant de la protection de l'enfance, et l'arrêt de la reproduction des situations de dépendance aux aides et à l'accompagnement social.* (Kerivel et al., 2024, pp. 323-324)

Le concept de capital social développé par Aude Kerivel va au-delà de la prise en compte des relations éducatives et fait référence à l'ensemble des relations significatives et des liens d'attachement qu'un jeune peut construire et sur lesquels il pourra s'appuyer. Je n'ai pas cherché à documenter avec précision le réseau de chaque jeune, cependant mes données permettent d'esquisser de premières pistes. Dans la configuration 4.1, les jeunes ont dit pouvoir compter sur un réseau de soutien allant au-delà des professionnels impliqués dans leur placement, Kerivel et al. parlant à ce sujet de : « *porosité entre l'intérieur et l'extérieur du foyer.* » (2024) Jehan fait référence au *petit cercle* qu'elle s'est créé et sur lequel elle peut s*'appuyer*. Il s'agit de son copain, d'amis très proches, mais aussi de sa psychologue, qui occupe une place importante pour la jeune. Florian dit avoir *tout un entourage* avec lequel il peut parler et échanger. Ces jeunes, que l'on retrouve également dans la configuration 3, ont aussi de bonnes relations avec leur milieu scolaire. À cet effet, Sonia cite spontanément la doyenne et les professeurs de son école comme des personnes-ressources capables de l'aider et de l'accompagner. *A contrario*, les profils identifiés dans les configurations 2, et 1 dans une moindre mesure, sont caractérisés par une intégration dans des supports protecteurs de mauvaise qualité décrits au chapitre 6 : les relations éducatives et parentales sont détériorées, le lien avec les intervenants scolaires est souvent entravé par leurs longues phases de déscolarisation. Les IPE et les référents indiquent que ces jeunes ont de la peine à tisser des liens de qualité avec leurs pairs au sein des foyers, renforçant encore un peu leur isolement. Dans ce contexte, ces mineurs

présentent une importante vulnérabilité relationnelle qui constitue un handicap considérable pour leur vie en foyer et la réponse aux attentes des professionnels.

Les relations parentales

Une des forces du dispositif méthodologique mis en place réside dans sa capacité à croiser les *objectivités positionnelles* des principaux acteurs gravitant autour des jeunes placés (voir chapitre 4) afin de constituer une situation considérée comme complète. À cet effet, l'objectif a été d'interroger les IPE, les référents, mais aussi les parents de chaque mineur. J'ai rencontré de nombreuses difficultés pour entrer en contact avec ces derniers afin de les convaincre de participer à ma démarche. Ce sont parfois les mineurs qui ne m'ont pas donné l'autorisation de contacter leur parent, car ils ne souhaitaient pas que je puisse leur parler[122]. Dans un tel contexte, j'ai pu rencontrer les parents de sept mineurs (six mères et un père), ce qui m'a conduit à ne pas intégrer ces expériences dans mes analyses des chapitres 6 et 7, afin d'avoir des situations de tailles comparables. Ce choix méthodologique invisibilise les vécus des parents qui sont un maillon essentiel du dispositif de protection des mineurs, dans un contexte qui a tendance à surexposer *leur intentionnalité et leur culpabilité*[123] (Featherstone et al., 2018). Cette posture les expose comme les principaux responsables des difficultés rencontrées par leur enfant, tout en devant être acteurs des solutions proposées, mais en en étant porteurs d'une *voice* qui est souvent qualifiée d'illégitime (Lacharité et al., 2015). Ils ont une place prépondérante dans les environnements capabilisants décrits, et

[122] Ce point faisait explicitement partie des éléments discutés avec chaque jeune, au moment de lui présenter la démarche et les garanties prévues. À cette occasion, j'ai pu leur dire que je souhaitais également m'entretenir avec leur IPE, leur référent, mais aussi leur parent, afin d'avoir leurs points de vue sur le placement. J'ai précisé que ces prises de contact ne se feraient qu'avec l'accord explicite du mineur. Dans ces conditions, ces derniers m'ont toutes et tous autorisé à contacter les professionnels et deux ont refusé un contact avec leur parent.

[123] « *[…] the emphasis on parental intentionality and culpability ?* » (traduction personnelle)

la présente section a pour objectif de mieux visibiliser leur rôle en m'appuyant sur les sept entretiens réalisés qui représentent toutes les configurations illustrées (Leanne, Iris, Sonia, Mila, Virginie, Clément et William).

Les parents rencontrés témoignent d'importantes souffrances vécues, où la maladie, des accidents, des situations de précarité, des parcours migratoires, des incompréhensions culturelles ont rendu l'exercice de leur parentalité bien plus difficile face à des enfants aux comportements parfois violents et déstabilisants. De manière quasi unanime, ces parents ont évoqué les mauvais traitements vécus au moment de leur prise en charge par la protection des mineurs. La mère d'Iris me parle de professionnels menaçants qui ont contribué à envenimer la relation : « *On doit parler avec respect aux gens !* » Ces témoignages font état de comportements institutionnels vécus comme infantilisants qui peuvent expliquer des formes de sous-responsabilisation chronique chez ces parents :

> *Moi, je ne reçois presque pas d'information, c'est pour ça que je vous dis que je me sens écartée. Au début, ça me faisait mal, mais maintenant, entre guillemets, je m'en fous. Ils font ce qu'ils veulent et moi je signe les papiers.* (Mère de Sonia)

Ce passage met en évidence un sentiment de perte d'importance de la place de parent, marqué par un éloignement grandissant avec leur enfant. La mère de Sonia évoque cette absence d'information vis-à-vis de sa fille et de la manière dont elle est réduite à un rôle de *secrétaire* qui signe des papiers sans avoir aucun pouvoir décisionnel. Le père de Clément partage un avis similaire face à une IPE qui lui a imposé la décision du placement, d'une manière vécue comme autoritaire et méprisante. Cette sensation de perte de pouvoir est documentée dans la littérature (Sécher, 2010 ; Noël et Saint-Jacques, 2020 ; Sellenet, 2007) qui mentionne les effets engendrés sur une identité de parent remise en cause. C'est ce que le père de Clément évoque, pour qui le placement de son fils équivaut à ne pas « *assurer mon rôle de père* », et la mère de Sonia qui le vit « *comme si on m'a enlevé ma responsabilité parentale* ». C'est aussi la mère d'Iris qui raconte son sentiment d'une dépossession insidieuse :

> *J'ai remarqué ça plusieurs fois. On vous fait parler, ils prennent des notes, puis parfois, surtout chez la première psy, ils font des rapports où il y a des choses qui ne sont pas justes. C'est parfois des détails, mais moi ça m'a toujours beaucoup gênée qu'il y ait des dossiers que vous connaissez pas, qui sont écrits sur vous et qu'il y a des choses que vous n'êtes pas d'accord.* (Mère d'Iris)

Ces éléments contribuent à expliquer les sentiments de colère, de rejet et de honte qui animent la plupart de ces parents au moment de devoir supporter, accepter et envisager une collaboration avec les acteurs de la protection de l'enfance. Un tel contexte péjore les possibilités de participation de ces parents et nourrit une forme d'opposition qui, couplée à des enjeux culturels, dessert leur enfant et les relations qu'ils peuvent tisser. À ce titre, la notion *d'autoritarisme culturel* (Dao et Haemmerli, 2021) est éclairante, car elle renforce l'asymétrie de pouvoir entre les acteurs et donne à voir la densité des obstacles à surmonter pour permettre un dialogue. À ce titre, l'exemple donné par le père de Clément illustre deux conceptions de l'éducation qui s'opposent, ce qui met en exergue un terrain peu propice à des échanges et une collaboration dans l'intérêt du mineur :

> *Moi, le nombre de fois que mon papa m'a tiré les oreilles, je ne peux même pas les compter. Si pour vous, tirer les oreilles c'est la torture, et que vous voulez placer tous les enfants que les parents tirent les oreilles ici à Genève, alors vous remplirez les foyers.*

Ce contexte peut amener ces parents à vivre le placement comme une incapacité des équipes à prendre en charge leur enfant selon leurs standards et attentes. C'est par exemple la mère de Mila qui ne peut pas accepter les absences scolaires de sa fille, qui « *a perdu sa vie* », selon ses mots. La mère d'Iris partage ce type d'incompréhension avec un parent qui accepte tant bien que mal le placement et qui constate les manquements d'un système qui n'est pas en mesure d'éduquer sa fille mieux qu'elle, ce qui constitue une grande source de souffrance. Ces deux témoignages mettent en évidence les difficultés et les obstacles auxquels sont confrontés ces parents pour envisager l'éducation de leur enfant davantage comme un partenariat, ce qui suppose une capacité d'échange et de participation entre les

acteurs présents. Certains de ces parents sont aux prises avec des fragilités importantes, ce qui alimente un contexte propice à l'invisibilisation des vulnérabilités des mineurs et des efforts réalisés par ces derniers :

> *Déjà qu'elle retourne à l'école et qu'elle apprenne qu'on ne peut pas faire juste que s'amuser ou faire ce qu'on veut. De pouvoir faire les choses de manière continue, de ne pas s'enfuir dès que les choses vous embêtent. Qu'Iris puisse accepter les choses que tout le monde doit faire dans la vie quotidienne : à son âge c'est d'aller à l'école et puis de se laver, laver son linge. Des choses basiques.* (Mère d'Iris)

La posture de cette mère contribue à renforcer le sentiment d'Iris qui décrit une protection et une autonomisation contraintes, car sa mère, comme ses éducateurs, ne semble pas prendre la mesure des difficultés de la jeune et des attentes auxquelles elle fait face, « *des choses basiques* » selon la maman. Parmi ces témoignages, deux parents sont parvenus à développer une relation moins conflictuelle avec les professionnels :

> *Comme je ne voulais pas collaborer avec le SPMi, je me sentais forcé à appliquer le programme qu'ils ont mis en place. Mais à force de parler avec les éducateurs, j'ai vu que c'est pour le bien de Clément et moi. Si on veut que la relation soit améliorée un jour, il faut l'accepter et voir ce que ça va donner.* (Père de Clément)

Les mots de ce papa témoignent d'une situation mal engagée, mais où il est parvenu, avec l'aide de l'éducateur du foyer, à mettre en place un dialogue dans l'intérêt de son fils. La citation met en évidence une forme de réciprocité, avec un père qui est capable de s'investir dans les liens et de voir les progrès réalisés par son fils durant le placement ; ce qui aboutit à une relation plus apaisée et reposant sur une collaboration plus forte. Le placement de Leanne s'est fait sur demande d'une mère consciente de ses limites et qui vit une relation plus apaisée avec les services sociaux qu'elle décrit en disant : « *Moi je me sens privilégiée ! »* Dans une telle situation, elle est parvenue, grâce à la mobilisation de compétences importantes (placement à sa demande, interlocutrice légitime, collaboration active), à envisager le placement de sa fille comme une forme de partenariat avec

les services sociaux, ce qui témoigne aussi d'une forme de lucidité sur ses propres ressources : « *J'ai délégué l'éducation et le suivi de mes enfants qui ne sera pas parfait, mais qui ne sera pas mieux avec moi parce que je n'y arrive plus.* »

Ces quelques éléments ne sont pas représentatifs du vécu et de l'expérience des vingt parents, mais ont eu comme objectif de donner à voir la manière dont leur participation peut être plus ou moins entravée et les possibles implications sur le placement de leur enfant. Ici aussi, les cumuls de fragilités portés dans l'immense majorité du temps par ces mères seules[124] ont tendance à péjorer les conditions permettant la création d'un lien, des échanges, une compréhension commune, voire une collaboration avec les professionnels. L'analyse des configurations confirme l'importance de la qualité des relations parentales (Pinheiro et al., 2024). Plus les liens sont qualifiés de toxiques, plus les mineurs sont pris dans des conflits de loyauté qui risquent de les parasiter dans leur scolarité et de les rendre moins disponibles pour leur autonomisation. À ce propos, la référente et l'IPE d'Isabelle décrivent une maman qui sabote les études de sa fille en la laissant penser que l'orientation choisie n'est pas faite pour elle. C'est aussi le référent de Nouria qui évoque une jeune qui a la « *tête trop remplie* » par les problématiques de sa mère pour s'engager activement dans sa scolarité. *A contrario*, les profils situés dans la configuration 4 peuvent compter sur des relations parentales moins conflictuelles, où les jeunes acceptent le lien et où l'ensemble du réseau peut se projeter vers un retour au domicile familial avant la majorité (4.2). Autant d'éléments qui pourraient permettre à ces parents d'envisager le placement de leur enfant comme une responsabilité partagée.

[124] Sur les 20 mineurs interrogés, 19 ont des parents séparés et 18 sont élevés par leur mère.

8.2. Degrés d'incursivité et marges de cocréation

La discussion de ces différents éléments fait émerger d'importantes dynamiques cumulatives ou compensatoires entre les facteurs individuels et relationnels qui vont directement impacter les ressources et compétences nécessaires pour répondre aux exigences des professionnels. Ces logiques de conversion ou d'obstruction peuvent s'appréhender en fonction du degré d'incursivité toléré dans les différentes configurations. Leur analyse donne une indication des possibles convergences entre la posture des jeunes et des professionnels, et donc des opportunités existantes pour nourrir la *réalité relationnelle* que ces deux acteurs habitent et influencent de manière inégale. Ces réflexions m'amèneront à interroger la manière dont les différentes configurations sont en mesure d'impacter le degré de protection et d'autonomisation auquel ils font face. Un des objectifs est notamment de questionner la légitimité et le *pouvoir* des différentes capacités d'expression en présence. Quelles sont les conditions requises pour que ces paroles soient reconnues et aient une chance d'influencer les niveaux de protection et d'autonomisation ? Finalement, je prolongerai les réflexions qui portent sur une autonomie *conditionnée*, afin de questionner le coût que les jeunes doivent supporter pour que leur *voice* soit entendue (Hirschman, 1970) et mettre en évidence les conditions pour une plus grande correspondance entre les réalités.

Configuration 4.1

La configuration 4.1 rassemble des situations où les jeunes partagent le sentiment d'une protection et d'une autonomisation qu'ils qualifient de souhaitées, ce qui peut s'expliquer par un degré d'incursivité vécu comme adéquat. Ces profils sont ceux qui entretiennent et peuvent compter sur les relations éducatives les plus soutenantes, car les jeunes sont en capacité de répondre aux exigences de contractualisation de l'aide reçue. C'est ce que met en évidence la situation de Jehan, 17 ans, au bénéfice d'un degré de protection qu'elle qualifie comme adapté et que l'on peut catégoriser comme plutôt bas. Les équipes décrivent une jeune

qui revendique son indépendance après un long parcours en foyer, marqué par un passage dans un environnement plus thérapeutique. Confrontée à d'importants problèmes d'addictions, couplés à des fragilités psychiques, elle a vécu des formes de surprotection blessante qui l'ont contrainte à s'affirmer. Cette situation offre un excellent exemple d'un parcours ayant mené à la mise en œuvre d'un degré de cocréation. Au moment de l'entretien, Jehan vit dans un studio et se prépare avec beaucoup de joie à sa majorité. Face à ce profil, l'équipe est parvenue à ajuster le niveau de protection en fonction des besoins de la jeune ; la formule employée par la référente de Jehan étant éclairante : *« Pour moi notre rôle là-dedans c'est qu'elle nous utilise comme elle veut, en fait. Comme elle veut et pour ce qui lui est nécessaire. »* Ce degré de protection se matérialise sous la forme de liens éducatifs plus distendus et une équipe qui est davantage en retrait, prête à intervenir à la demande de la jeune. Cette organisation mime un fonctionnement qui est très proche du *faire-venir,* auquel la jeune sera confrontée à sa majorité. Le long échange avec Jehan met en évidence la manière dont elle est parvenue à gagner, voire *mériter* cette capacité de coconstruction en répondant aux exigences des professionnels :

> […] *si, là, je leur (les éducateurs) donne pas un bout de ce qu'ils veulent, j'obtiendrai jamais ce que je veux non plus.* (Jehan)

Ce passage explicite très clairement ce mécanisme donnant-donnant où la jeune a conscience qu'elle doit s'investir dans ses relations, et doit aller un bout dans le sens de ses éducateurs pour que ces derniers puissent, en retour, ajuster leurs attentes. À ce propos, Jehan a parlé d'une expérience où son réseau l'a placée dans un centre de formation qui ne correspondait pas à ses besoins. Elle a pu dire qu'elle n'était pas satisfaite par cette orientation et a pu être prise au sérieux grâce à son engagement passé. Le comportement adopté par Jehan peut s'interpréter comme un exemple de réciprocité : sa parole et ses besoins sont pris au sérieux, parce qu'elle a *toujours été partante pour tout*. Elle a pu montrer qu'elle était preneuse des différentes solutions, elle *mérite* que sa parole soit légitimée.

Cet enjeu d'une confiance *méritée* se retrouve également dans la situation de Mila, qui a été autorisée à faire une pause dans sa scolarité. Il s'agit d'un projet porté par la jeune qui ressentait le besoin d'arrêter l'école temporairement, car elle n'arrivait plus à suivre le rythme et avait besoin de se reposer pour *mieux repartir*. Au départ, son IPE et son référent n'y sont pas favorables, de peur que cela inscrive la mineure dans un processus de déscolarisation marquant l'échec de leurs responsabilités :

> *C'était d'abord un principe de réalité : « J'aimerais rien faire, je rêve de rien faire. » On entend, mais on ne va pas te laisser rien faire et inverser jour-nuit. Il y a elle, mais il y a le groupe aussi.* (Référent de Mila)

Son référent s'en remet spontanément à l'expression « *un principe de réalité* » pour justifier l'opposition des professionnels à ce projet. L'équipe a finalement été convaincue du caractère nécessaire et utile de cette pause, une confiance que l'éducateur justifie en faisant référence à l'objectif affiché par Mila de reprendre le collège à la rentrée prochaine. En le questionnant sur ce renversement, il l'explique en indiquant que : « *Moins de côtés contrôlants, c'est notre job.* » face à une jeune à qui sa famille n'a jamais fait confiance :

> *C'est parfois ce paradoxe, on essaie autre chose. Là, elle a tellement besoin qu'on aille dans son sens, et ça a porté ses fruits.* (Référent de Mila)

Elle est décrite comme une jeune très investie dans son placement, toujours demandeuse d'être dans le lien avec les équipes, capable d'exprimer ses émotions, mais aussi *très chou* pour reprendre les mots de son IPE. La référence à ces critères comportementaux structure l'argumentation de l'équipe et justifie pourquoi elle a pu *essayer autre chose*, en s'apercevant que le projet de Mila correspondait à un besoin argumenté. Mila a mérité que son niveau de protection soit abaissé pour qu'il reste souhaité à ses yeux.

<u>Configuration 4.2</u>

Les mineurs témoignent du même sentiment de protection et d'autonomisation souhaitées, qui peut être en décalage avec le point de vue des professionnels les encadrant. Cette configuration souligne le besoin de distinguer des situations où s'opère une surprotection que les professionnels qualifient de *regrettée*, et une qui est présentée comme *nécessaire*. Dans le premier cas, les jeunes sont décrits comme affichant une certaine passivité face aux objectifs d'autonomisation et rencontrent des difficultés pour s'engager dans des relations et se projeter vers des projets d'avenir. Du point de vue des professionnels, ces situations sont traversées par un certain décalage dans la construction des réels, où la légitimité de ces placements est remise en cause par les IPE concernés. Les narratifs témoignent du questionnement opéré par ces professionnels vis-à-vis du besoin de protection de ces jeunes et d'un foyer qui les surprotège.

Dans le second cas, la surprotection est jugée *nécessaire*, car elle touche des profils qui, bien que rencontrant des difficultés pour répondre aux attentes, parviennent à s'inscrire dans un début de projet qui témoigne de leur volonté de se mettre en mouvement. Dans ces situations, les professionnels ne remettent pas en cause le bien-fondé de ces placements où les fragilités des jeunes sont reconnues comme des obstacles plus légitimes. À titre d'exemple, Manon bénéfice d'un placement très individualisé lui offrant un degré de protection volontairement élevé que les professionnels et la jeune qualifient d'adapté et de souhaité, après un long parcours d'errance institutionnelle et plusieurs années passées à la frontière de *l'incasabilité*. Cette surprotection a longtemps été vécue comme nécessaire, mais son intensité questionne de plus en plus les équipes, car il y a un risque qu'elle devienne contre-productive sur un plus long terme. Son référent en est conscient et sait qu'à un moment, Manon devra à nouveau se confronter davantage au collectif pour se *casser un peu les dents sur le réel.* Le choix de ses mots illustre la manière dont ce placement est pensé pour une mineure qui a été, et est encore un bout, *hors du réel*. Cette solution lui a permis de reconstruire ses bases, de se remettre en mouvement et de reprendre une scolarité, afin de pouvoir envisager de nouveaux projets, ce qui incite les professionnels à

ré-évaluer l'intensité de la protection. Dans cette situation sa *voice* peut aussi passer par des formes plus agissantes (Slaatto et al., 2023). Son IPE donne notamment l'exemple de son utilisation des réseaux sociaux *pour rencontrer des garçons*, ou encore des *mini-fugues* qu'elle peut faire. Les comportements de Manon sont reconnus comme une forme d'expression légitime sur laquelle les équipes s'appuient dans le but de *réfléchir à ce qui est bien* pour elle. Un tel ajustement est possible, car les professionnels peuvent discuter avec la jeune qui est décrite comme « *très perspicace et très intelligente* » par son IPE, capable d'être dans l'échange et d'exprimer en partie ses besoins. Dans cet exemple, Manon a un certain espace pour influencer son degré de protection, car elle apparait comme méritante sur le plan comportemental, tout en bénéficiant d'un encadrement attentif à ses besoins et soucieux de la relancer dans du réel.

Il est intéressant de constater que la surprotection dont bénéficie Yanis s'est mise en place à sa demande. Ce jeune de 17 ans est placé en foyer depuis moins d'une année dans le but de lui faire reprendre un rythme de vie adapté. C'est dans cette optique qu'il a signé des contrats avec son référent. De tels documents sont à priori particulièrement infantilisants pour un adolescent (réglementation des douches, horaire pour la mise en pyjama), mais ils émanent d'une coconstruction entre le référent et Yanis qui souhaite avoir une hygiène compatible avec une vie en collectivité. Ces exemples illustrent des situations où certains ajustements sont rendus possibles par une correspondance au niveau de la construction de leurs réels où les acteurs peuvent alimenter la réalité de la relation.

Configurations 2

La configuration 2 est traversée par des sentiments oscillant entre l'expression d'une protection et d'une autonomisation, à la fois trop élevées et trop basses, qui témoignent d'une forme d'incursivité excessive puis insuffisante dans leur territoire. Dans la première, les mineurs ont le sentiment que les adultes veulent agir à leur place dans un contexte où ils ne se sentent ni écoutés ni pris au sérieux.

Cela engendre un état de *sous-responsabilisation* de ces jeunes pour qui la responsabilité des professionnels a tendance à prendre le pas, voire à écraser la leur. Dans la seconde, ces mêmes mineurs peuvent reprocher aux professionnels de les confronter à des attentes irréalistes, ce qui engendre un état de *surresponsabilisation* où leurs efforts ne sont pas assez vus ni pris en compte.

Cette configuration témoigne des constructions de réels qui sont les plus opposés, ce qui donne très peu de matière pour qu'une *réalité relationnelle* puisse se développer. Les professionnels décrivent des situations où aucun dialogue ne semble possible avec des jeunes qui sont *hors de la réalité* et ont tendance à s'inventer « *une nouvelle mythologie* » pour reprendre l'expression d'un IPE désemparé. On peut penser aux réactions d'Iris, d'Isabelle et de Chloé qui vivent leur placement comme une mesure imposée et une forme d'enfermement qui traduit le vécu d'une incursivité excessive. Il me semble important de faire un lien entre cet état de sous-responsabilisation et le décalage qui s'opère dans la construction des réels. Ces profils n'ont pas tous les ressources et compétences pour répondre au *principe de réalité* d'équipes qui les décrivent comme étant dans des situations parfois proches d'une forme de *hors-réalité*. On peut penser à la référente d'Isabelle qui dit explicitement « *qu'elle n'est tellement pas en réalité avec ce qu'elle dit, que nous la réponse ne va pas être dans l'écoute* ». Les modalités classiques sont mises en échec par ces profils dont l'ampleur des fragilités questionne les professionnels sur le bien-fondé de leur inclusion dans des espaces participatifs qui pourraient les vulnérabiliser plutôt que de les soutenir. C'est l'argument mobilisé par l'IPE de Chloé, dont le cumul de plusieurs fragilités entrave sa capacité à exprimer ses besoins. Sur la base de ces éléments, il justifie son exclusion de certaines discussions (évolution de sa scolarité) qui la confronterait à un réel trop violent qui prend la forme d'un *mur dans la tête*. C'est précisément dans l'idée de protéger Chloé que son IPE fait le choix de ne pas l'intégrer à ce type de processus participatif, jugé trop violent et vulnérabilisant (van Bijleveld et al., 2015). J'ai pu souligner que sa participation est limitée au nom de ce principe de réalité, ce qui va dans le sens de précédents résultats qui

montrent que la parole des jeunes a plus de chance d'être prise en compte du moment où elle parait « *rationnelle et sensible* » (Holland, 2001).

Cela débouche sur des décisions que les jeunes ont tendance à vivre comme une imposition émanant d'une autorité contrôlante et infantilisante. Ici, le décalage de réalité a tendance à fonctionner comme un argument qui contribue à discréditer la parole de ces jeunes, leurs comportements et agissements n'étant pas reconnus comme des formes d'expression valables. Iris se décrit comme un *robot*, surveillée au moment de prendre sa douche et contrainte de ranger sa chambre ; Chloé se sent comme un *pion* face à des éducateurs insensibles à ses efforts et Isabelle ne comprend pas son orientation vers un foyer pour adulte. D'un côté, les adolescentes expriment le sentiment que l'intensité de leurs efforts n'est pas prise en compte, notamment en ce qui concerne la gestion de leurs émotions. De l'autre, les équipes expliquent être tenues par leur principe de réalité qui les contraint à poursuivre l'autonomisation de ces jeunes en disposant de très faibles marges de manœuvre pour adapter leurs attentes, malgré un besoin de soin prédominant des mineurs.

Configuration 1

La comparaison entre les configurations 1 et 2 met en évidence une gradation importante en matière de décalage des réels. Dans celle-ci, il est moins marqué, ce qui conduit les professionnels à pouvoir reconnaître des formes de protection inadaptée et de sous-responsabilisation dans le cas de Bianca. À l'inverse, Leanne refuse catégoriquement d'accepter une plus grande incursivité dans son territoire, ce qui constitue pour les professionnels la preuve de son ancrage dans un réel trop éloigné du leur et justifie que le degré de protection actuel corresponde aux besoins de la jeune. Leurs capacités d'expression passent par des formes de lutte et de *combat* avec les équipes qui sont mieux reconnues compte tenu de leur meilleur ancrage dans le réel. Malgré son rejet d'une présence éducative plus soutenue qui bloque les professionnels, Leanne est décrite comme une jeune qui

a besoin de soin pour traiter ses souffrances, mais elle a « *les bases* » et son autonomisation est perçue comme un projet réaliste.

Configuration 3

La configuration 3 est le reflet miroir des deux précédentes, avec des jeunes qui décrivent un sentiment de sous-protection et de surautonomisation marqué par une incursivité, vécue cette fois comme insuffisante. Cette combinaison engendre un état de *surresponsabilisation* pour des profils qui ont le sentiment que leur responsabilité individuelle doit compenser celle des professionnels. Les jeunes évoquent des situations où les équipes peuvent leur confier des tâches trop importantes sans pour autant qu'ils bénéficient des soutiens nécessaires. Une majorité de ces profils décrivent, par exemple, un sentiment de solitude dans la gestion de leur scolarité, tout en étant confrontés à des attentes particulièrement élevées. Ils font référence à des professionnels qui ne prennent pas la juste mesure de leurs vulnérabilités et de l'impact que ces dernières peuvent avoir sur leurs capacités d'autonomisation, malgré les compétences mobilisées. Ces profils ont toutes les ressources et disponibilités pour répondre au *principe de réalité* des équipes qui les décrivent comme étant pleinement ancrés dans le réel ; les référents ayant cependant davantage tendance à reconnaître une forme de sous-protection qui contraint les jeunes à une responsabilisation et à un isolement excessifs. Les relations avec leur IPE ne sont pas satisfaisantes, ce qui accroit leur sentiment de devoir se débrouiller seuls et ne pas suffisamment compter aux yeux des adultes. C'est le cas pour Sonia, qui se sent lâchée par son IPE dans son long processus de demande de permis ; pour Lise, qui évoque *des aides un peu fictives* qui la contraignent à se débrouiller seule, ou encore pour Margot, qui décrit une IPE qui lui impose des décisions standardisées et face à laquelle elle se sent *comme un dossier*.

Le fonctionnement et les compétences de ces jeunes peuvent laisser penser que la baisse du niveau de protection semble émerger de réflexions communes, alors

qu'elle témoigne davantage de décisions unilatérales. On peut faire un parallèle avec la situation de Grégoire qui décrit, lui, le sentiment que son IPE et sa juge peuvent lui faire trop confiance en le laissant porter des responsabilités inadaptées. Pour rappel, le jeune de 16 ans est confronté à des relations parentales très conflictuelles et se retrouve pris dans des échanges violents, compte tenu de son rôle pivot au sein du réseau. Grâce à ses capacités d'expression, Grégoire se retrouve fortement impliqué dans son placement où il a accès à l'ensemble des documents qui transitent entre sa juge, son IPE et ses parents. Ce cas de figure met en lumière un processus similaire à celui de Virginie, avec un jeune qui témoigne de son engagement et de sa motivation qui le rendent méritant tout en le confrontant à une surresponsabilisation qui a davantage d'effets vulnérabilisants dans cette situation. Son témoignage illustre bien l'ambivalence à laquelle il est confronté : ce bas niveau de protection lui permet d'avoir accès à des informations qui le rassurent en lui donnant l'opportunité d'être proactif dans son placement, ce qui est aussi un comportement attendu. Mais en même temps, cette forme de sous-protection, qui permet un tel engagement de sa part, finit par le confronter à une situation blessante dont il aimerait être davantage protégé. Les quatre autres jeunes de cette configuration témoignent d'une forme similaire de spirale surautonomisante et surresponsabilisante qui les confronte à un degré de protection trop faible. À la différence de Grégoire, Sonia, Margot, Asmaa et Lise signalent les mauvaises relations qu'elles entretiennent avec leurs IPE avec lesquels elles se sentent « *comme des dossiers* » pour reprendre l'expression d'Asmaa. Les relations avec leurs référents sont meilleures, mais les mineures restent prudentes face à des équipes éducatives dont certains comportements ont pu entamer leur confiance. Ces dernières reconnaissent le mérite comportemental de ces jeunes qui justifie le même processus de surresponsabilisation et la confrontation à un degré de protection vécu comme imposé, car trop bas. Dans ce cas de figure, elles ne peuvent pas compter sur des relations soutenantes susceptibles de faire émerger une marge de manœuvre pour faire évoluer ce degré de protection et d'incursivité dans leur territoire. Face à une *voice* qui n'est pas

suffisamment entendue, cette spirale d'autonomisation légitime les besoins d'une indépendance excessive de ces jeunes et conduit aux formes de solitudes que j'ai pu décrire.

Le dialogue entre les configurations 4 et 3 souligne l'influence des relations éducatives pour des jeunes qui peuvent compter sur des facteurs individuels similaires. Dans la première (4), la qualité des relations (facteur relationnel) contribue à renforcer la proximité dans la construction des réels et à permettre un certain degré de cocréation de l'intensité de la mesure. Dans la seconde (3), l'effet est inverse, compte tenu de la plus faible interaction des facteurs relationnels. Ces jeunes se retrouvent confrontés à des professionnels qui ont plus de difficultés à intégrer la complexité de leur vécu dans la réalité relationnelle, limitant les possibilités de cocréation et de correspondance.

8.3. Mécanismes de hiérarchisation des jeunes

L'analyse des configurations au prisme de leur degré de proximité des réels vient questionner la manière dont les professionnels *reçoivent* (Revillard, 2018) le principe de réalité, interprètent et traduisent la norme d'autonomie imposée par ce dernier. Les éléments discutés dans ce chapitre mettent en évidence que la capacité des équipes à moduler ce type d'exigences semble influencée par le degré de convergence des perspectives des mineurs et des marges d'action des professionnels (Van Bijleveld et al., 2014). Les éléments discutés précédemment soulignent combien la correspondance entre le principe de réalité et le vécu expérientiel est impactée par la densité de la dimension relationnelle qui lie les jeunes et les professionnels. Face à des situations où le degré d'incursivité est perçu comme adéquat par les parties prenantes, la parole des jeunes est davantage reconnue comme légitime, grâce à des ressources et compétences leur permettant de répondre aux attentes institutionnelles. Cette légitimité permet une certaine cocréation des niveaux de protection et d'autonomisation, car la réalité relationnelle est composée d'objectivités positionnelles moins asymétriques. Dans

ces cas de figure, il y a un mécanisme de tri qui s'opère entre les jeunes à partir de la notion de **mérite comportemental**. À l'inverse, pour les configurations où les réels sont trop divergents et ne permettent pas d'entretenir la réalité relationnelle, les professionnels seront amenés à une application plus *rigide* du **principe de réalité,** qui fonctionne comme une injonction à la conformité et opère un tri entre les mineurs.

Mérite comportemental

Les profils pour lesquels je fais le constat de la plus grande convergence en matière de construction des réels mettent au travail la notion de *mérite comportemental* qui contient des implications que je souhaite préciser. Les attentes des professionnels en matière d'autonomisation sont en partie guidées par leur *principe de réalité* et les impératifs d'un processus d'autonomisation particulièrement exigeant dont le point d'orgue est la transition à la majorité. Face à de telles attentes, les mineurs sont appelés à maitriser une combinaison de ressources et de compétences afin de répondre aux exigences comportementales en vigueur. Ils doivent notamment apporter la preuve de leur motivation, être porteurs d'un projet réaliste, être assidus dans leur scolarité, maitriser leurs émotions, mais aussi capables d'être en lien avec les adultes et être proactifs dans la demande d'aide. La mise en œuvre d'un tel *travail sur soi* (Vrancken et Macquet, 2006) constitue une forme de preuve, voire de contrepartie apportée par les jeunes dans des relations qui se contractualisent. Cette injonction à performer, voire à surjouer leurs compétences, allant jusqu'au risque d'invisibiliser leurs vulnérabilités, s'inscrit dans les ambiguïtés d'une autonomie *conditionnée* (Storø, 2018). L'obtention de la forme d'indépendance la plus complète constitue la finalité des placements et un horizon où les jeunes adultes devront se débrouiller seuls le plus possible. Mais, un tel processus suppose précisément que ces jeunes puissent d'abord faire preuve de compétences et de cette capacité à être en lien avec les professionnels qui peut sembler contradictoire.

C'est dans ce contexte que le concept de *mérite comportemental* est opérant, car le processus d'attribution des ressources par les professionnels (investissement, signature d'un CJM, solution de logement à la majorité) a tendance à cibler les profils capables de répondre à *l'injonction au réel* (Waltz et Bonvin, 2026). Il s'agit principalement de mineurs situés dans les configurations 3, 4.1 et 4.2 qui vont bien ou en tout cas pas trop mal en comparaison avec des profils plus abimés. Pour pouvoir bénéficier de ces différentes ressources, les jeunes sont appelés à répondre aux attentes et objectifs des équipes qui constituent une forme de *réciprocité* au sens de Knotz et al. (2021). La signature d'un contrat jeune majeur est, par exemple, conditionnée par l'inscription du mineur dans un projet de formation. La même logique traverse les critères à l'œuvre pour l'obtention facilitée d'une solution de logement à la majorité avec des jeunes qui doivent être preneurs de solutions proposées et suivre activement une formation. Ce type de critère peut aussi être mobilisé par les professionnels pour déterminer le profil de jeunes avec lequel ils vont davantage s'investir et s'engager sur le plan relationnel. Je pense au référent de Clément et à son comportement face aux aspirations professionnelles du jeune qui se dirige vers un apprentissage en cuisine. Pour cet éducateur, ce choix n'est pas adapté au profil du mineur, car il qualifie cette orientation d'adaptative au sens de Khader (2011) et pour laquelle il s'attribue une responsabilité. Il justifie son investissement en faisant ouvertement référence aux compétences du mineur qu'il décrit comme « *tellement à l'aise dans ses bottes, tellement sain* ». La référente de Lise mobilise le même type de raisonnement en évoquant son engagement pour que la jeune puisse, à sa majorité, intégrer le logement le plus adapté à son profil. Lise a *les bases*, elle s'est débrouillée pour trouver un apprentissage dans lequel elle excelle et suit un processus d'autonomisation exemplaire couronné par une place dans un studio autonome. Sa référente mobilise les mêmes critères comportementaux pour indiquer que Lise mérite un logement « *pas trop glauque* » susceptible de favoriser son autonomisation. Aux yeux de son éducatrice, l'adolescente ne doit pas poursuivre

dans un lieu qui risquerait de l'assigner à cette étiquette de *jeune de foyer* tant elle peut aspirer à mieux.

Ces deux exemples concernent deux jeunes bénéficiant d'un ancrage dans le réel perçu comme solide, une caractéristique qui contribue à les rendre *méritants* aux yeux des équipes. Sans surprises, ces profils se situent principalement dans les configurations 3, 4.1 et 4.2 où les jeunes, comme les professionnels, témoignent de relations éducatives fortes et marquées par une confiance mutuelle. Ce point est essentiel, car les objectifs d'autonomisation qui sont attendus des équipes éducatives, comme des IPE, sont plus facilement atteints quand il y a une certaine correspondance entre le principe de réalité et le vécu expérientiel, et qu'un travail d'accompagnement est possible. Ils n'ont pas de grosses fragilités psychologiques, n'ont pas de besoins de soins prépondérants et ne se montrent pas passifs face à leur avenir, autant d'obstacles franchis pour atteindre l'indépendance attendue. Dès lors, il y a une forme de cercle vertueux qui se met en place : ces jeunes répondent aux exigences comportementales, les professionnels les perçoivent comme *méritants* et vont davantage s'investir dans leur accompagnement. Les relations éducatives deviennent de plus en plus soutenantes, ce qui permet aux jeunes de renforcer leurs prédispositions à la responsabilisation et ainsi satisfaire les attentes des équipes. Les mineurs intègrent qu'ils peuvent compter sur ces relations de qualité pour s'accrocher dans leur scolarité, construire un projet de valeur et réaliste et ainsi envisager une transition à la majorité de manière plus sereine. Pour ces raisons, il me semble opportun de parler *d'effet Matthieu* (Merton, 1968, 1988) qui fait référence à ce passage de la parabole des talents, tiré de l'Évangile selon Matthieu : « *Car on donnera à celui qui a, et il sera dans l'abondance, mais à celui qui n'a pas, on ôtera même ce qu'il a.* » (Bible en ligne, s.d., Matthieu 25 : 30) Cette citation décrit un processus d'accumulation des ressources en faveur des mieux lotis (ceux qui ont), au détriment des plus vulnérables (ceux qui n'ont pas), décrivant ainsi le fonctionnement problématique de certaines politiques sociales qui peuvent contribuer à vulnérabiliser davantage leurs bénéficiaires plutôt que les soutenir

(Bonvin et al., 2023). Mon analyse permet de complexifier cette clef de lecture sur deux aspects importants.

Premièrement, ce *tri* opéré par les éducateurs et les IPE n'est pas le fruit d'un processus individuel et volontaire, mais reflète, en partie, les conditions de travail de professionnels contraints par un *principe de réalité* exigeant. Les mineurs qualifiés de *méritants* sont majoritairement ceux dont le fonctionnement et les disponibilités permettent aux professionnels de disposer d'une certaine marge de manœuvre, et ainsi répondre plus facilement aux exigences portées par la politique publique. Deuxièmement, la valorisation de ce mérite comportemental a des implications variées selon les configurations concernées, alors que la rhétorique méritocratique a généralement pour effet d'opérer et de légitimer une hiérarchie nette entre deux groupes d'individus (Schneider et Ingram, 1993) : il y aurait d'un côté ceux qui méritent leur succès grâce à leur investissement personnel (les gagnants) et de l'autre ceux dont l'engagement n'a pas été suffisant (les perdants). Les données montrent que cette hiérarchie est loin d'être aussi nette, la recherche permettant de distinguer plusieurs groupes.

Pour les jeunes où s'opère un tri en fonction de la notion de mérite, on peut distinguer deux groupes. Celui des *gagnants* rassemble principalement les jeunes de la configuration 4.1. Ces profils peuvent compter sur des ressources importantes ainsi qu'une parole audible, grâce auxquelles leur placement et les attentes en matière d'autonomisation sont plutôt perçues comme réalistes et accessible. Ces jeunes ont tendance à afficher un besoin d'autonomie exacerbé, ils veulent à tout prix tirer le meilleur de leur placement et mobilisent une rhétorique où la notion d'utilité apparait centrale tout en normalisant leur (sur) investissement personnel. Pour ces mineurs, il n'est pas question de se plaindre ni de *s'apitoyer sur leur sort* ; les attentes en matière d'autonomisation sont exigeantes, mais elles sont la condition pour prétendre à un meilleur avenir. Pour les équipes, ce type d'engagement est particulièrement difficile à réguler, tant il est valorisé par l'ensemble du dispositif qui témoigne de jeunes impliqués et

concernés par la mesure de protection, ce qui représente le *coût* d'une réciprocité attendue et valorisée.

Face à ce groupe de *gagnants*, deux autres configurations émergent aussi comme des bénéficiaires de ce processus de tri. Dans la 4.2 la notion de mérite offre une distinction intéressante entre les jeunes qui bénéficient d'une surprotection qualifiée de *regrettée (4.2.1)* et ceux pour laquelle elle est *nécessaire (4.2.2)*. Cette différence peut s'expliquer par des degrés variables de correspondance entre les réels, mais dans les deux cas des possibilités de dialogue et d'échange restent ouvertes, même si elles sont moins franches. Les jeunes de la configuration 3 sont aussi perçus comme méritants, mais la correspondance est moins marquée entre les constructions des réels. C'est notamment le cas pour les IPE qui ont tendance à considérer que l'engagement de ces mineurs est justifié et ont plus de difficultés à intégrer les expériences de ces jeunes dans leur réalité relationnelle. Ce résultat peut expliquer pourquoi ces profils vivent ce sentiment de sous-protection et d'être une voix moins légitime ; eux qui sont davantage confrontés à une spirale surautonomisante.

Tri à partir du principe de réalité

Le second mécanisme de tri s'opère à partir du principe de réalité et attend des jeunes qu'ils puissent se conformer aux exigences d'une autonomisation stricte et non négociable. À ce niveau, les *perdants* de cette course à l'autonomisation se retrouvent dans la 2e configuration. Leurs fragilités constituent un obstacle décrit comme insurmontable pour une autonomisation selon le processus prévu, tant le décalage est important entre les efforts qu'ils peuvent fournir et ceux qui sont demandés. De l'autre côté, les équipes décrivent des placements inadaptés dans lesquels ils peuvent se sentir démunis, car ils sous-protègent des jeunes qui auraient besoin d'accéder à une prise en charge plus adaptée et individualisée, sans laquelle les réels apparaissent comme irréconciliables. Ces professionnels décrivent des mineurs qui évoluent hors de la réalité et face auxquels ils sont bien

empruntés pour les accompagner vers leur majorité ; eux qui évoquent une absence de marge de manœuvre pour adapter leurs attentes en matière d'autonomisation aux réalités des mineurs. Dans un tel contexte, ces profils sont incapables de s'engager dans les formes de réciprocité souhaitées, ce qui constitue un obstacle à la possibilité d'être reconnus comme *méritants.* En m'appuyant sur un matériau plus exploratoire, j'observe que ces profils pourraient rencontrer d'importantes difficultés pour poursuivre leur autonomisation, une fois devenus majeurs. En effet, plusieurs témoignages évoquent une organisation et des ressources allouées à la protection des adultes qui sont insuffisantes pour permettre la poursuite de cet objectif. Le risque évoqué est une inscription dans des formes de dépendances accrues aux aides sociales, ce que Paugam qualifie plus globalement de « *carrière morale des assistés* » (1991).

Une perception de l'écart entre la construction des réels confronte les professionnels aux limites de leur prise en charge avec des jeunes qui sont notamment exclus de certaines arènes participatives, car jugés trop vulnérables (Vis et al., 2010), ce qui exacerbe le caractère inaudible de leur parole (Lundy, 2007). Cette absence de dialogue entrave les possibilités d'adaptation des degrés de protection et d'autonomisation mis en œuvre, ce qui amène les professionnels à une application stricte des exigences d'indépendance (*faire seul*). Dans ce cas de figure, les possibilités de correspondance entre les parties prenantes sont très faibles, ce qui limite considérablement le développement d'un environnement capabilisant et va plutôt intensifier les vulnérabilités des jeunes. À ce titre, la comparaison entre la situation de Manon et celle d'Isabelle est saisissante, les deux ayant vécu des parcours faits de multiples abandons, car elles vivent avec de lourdes fragilités et ont besoin d'une prise en charge renforcée. Malgré tout, les efforts fournis par Manon semblent plus légitimes et plus audibles que ceux d'Isabelle, ce qui peut s'expliquer par la qualité des relations éducatives à l'œuvre et des marges de manœuvre disponibles pour les professionnels. Cette analyse met en évidence une logique qui peut apparaitre comme contre-intuitive et que j'ai déjà eu l'occasion de discuter à plusieurs reprises. En effet, le travail de

correspondance peut se faire plus facilement avec les jeunes qui bénéficient de ressources facilitant la mise en œuvre des facteurs relationnels. Dans ces situations, les profils plus fragiles et plus fermés à la relation, qui auraient paradoxalement besoin d'une prise en charge plus sensible à leurs vulnérabilités et compétences, ne bénéficient pas de possibilités de correspondance susceptibles de faciliter une autonomisation plus graduelle et située. Cette conclusion prolonge les résultats de la recherche de Roesch-Marsh et al. (2017) où la participation est conçue comme un processus cyclique et relationnel, qui déclenche la mise en œuvre d'un cercle vertueux.

Ces éléments conduisent à envisager la dimension capabilisante d'un environnement de manière plus large que la seule maitrise de compétences et de ressources, à travers les possibilités de correspondance entre les expériences des jeunes et les marges de manœuvre des professionnels. L'analyse des différentes configurations montre que plus les constructions des réels sont décrites comme compatibles, plus les parties prenantes sont susceptibles de s'engager dans un dialogue et des relations qui atténuent les asymétries de pouvoir et permettent des ajustements nécessaires à une autonomisation plus capabilisante. À l'inverse, les situations traversées par une divergence de réels perçue comme plus radicale, où les professionnels n'ont pas d'élément pour nourrir une réalité relationnelle susceptible d'aboutir à une certaine marge de manœuvre, voient les chances de correspondance diminuer drastiquement. Les vulnérabilités relationnelles des jeunes constituent un obstacle considérable pour la construction d'un dialogue avec des professionnels contraints à des relations plus verticales et moins susceptibles d'adapter leurs attentes. Dans ces conditions, l'autonomisation apparait davantage comme un objectif inflexible et irréaliste.

Chapitre 9 – Propos conclusifs

Ce dernier chapitre s'articulera en quatre temps : je présenterai tout d'abord une rapide synthèse des principaux résultats (9.1) afin de mettre en évidence les contributions que ces derniers peuvent apporter à la littérature, mais aussi aux terrains (9.2). Dans un dernier temps, je proposerai une réflexion critique sur les limites de mon travail et de ma démarche (9.3) avant d'interroger les foyers comme des institutions *transformatives* pour poser le cadre d'une conception de la responsabilité qui soit compatible avec les exigences normatives des capabilités (9.4).

9.1 Synthèse des principaux résultats

Cette thèse s'est construite au croisement d'une double tension qui traverse les politiques de protection des mineurs et concerne le statut et la place accordés aux principaux concernés et à leur parole. Je fais référence à la manière dont ce public et ses besoins sont constamment évalués à l'aune du prisme des vulnérabilités (impératif de protection) et de la participation (impératif d'autonomisation et de responsabilisation). La balance entre ces deux pôles appelle à un équilibre complexe pour des mineurs dont le placement en foyer signale une obligation légale et morale de protection — la raison d'être de la mesure — et d'autonomisation en vue de leur prochaine majorité. Ces enjeux impactent directement la place accordée à ces jeunes et à leur parole dans les différents dispositifs. S'ils sont entendus malgré des relations de pouvoir asymétriques (van Bijleveld et al., 2015), ces témoignages sont davantage mobilisés pour exprimer une fragilité ou alors pour faire *bonne figure* (Toros, 2021) plutôt que pour reconnaître leur statut d'acteur en construction et leur capacité décisionnelle.

Partant de ces constats, l'objectif de cette recherche a été d'observer la manière dont les jeunes placés en foyer de protection de l'enfance vivent, expérimentent et reçoivent la mesure de protection. Ce questionnement s'est appuyé sur un cadre

théorique qui mobilise l'approche par les capabilités, pour sa capacité à concilier les enjeux de participation et de bien-être chez des mineurs engagés dans le développement de leurs capabilités évolutives. Ces éléments permettent de penser le foyer comme un environnement plus ou moins capabilisant, raison pour laquelle j'ai cherché à approfondir la dimension relationnelle de l'AC, afin de saisir l'expérience des jeunes sous l'angle de la réponse à leurs besoins de protection et d'autonomisation. Le croisement de ces deux dimensions qui m'a été inspiré par les travaux de Serge Paugam (2023) aboutit à l'identification de quatre configurations théoriques qui se dessinent selon un degré faible-fort. Je propose quatre hypothèses qui correspondent chacune à un environnement plus ou moins respectueux (Genard, 2008) et capabilisant ; elles me serviront de base pour cartographier les expériences des jeunes et des professionnels que j'ai pu interroger. En m'appuyant sur une démarche qualitative exploratoire et la conduite d'entretiens semi-directifs à tendance biographique, j'ai conçu des situations afin de croiser l'objectivité positionnelle des acteurs (jeune, IPE, référent en foyer) en mettant systématiquement les principaux concernés au centre du dispositif (chapitre 4). Cette thèse repose sur un matériau collecté sur la base de vingt situations qui correspondent à un total de soixante-six entretiens[125].

La construction de configurations descriptives, construites sur la base du vécu des mineurs et des professionnels impliqués, aussi bien dans le quotidien du foyer (chapitre 6) que dans la préparation de la majorité (chapitre 7), annonce une première nuance importante avec le socle théorique. En effet, la recherche signale qu'un environnement capabilisant n'est pas construit en fonction d'une réponse forte aux besoins de protection et d'autonomisation, cette nomenclature ne reflétant pas toute l'épaisseur des expériences relatées. Les *réalités expérientielles* des jeunes incitent à concevoir l'intensité de ces axes selon un degré allant d'imposé à souhaité. La même logique s'applique aux professionnels qui évaluent

[125] 20 jeunes, 20 référents, 18 IPE et 8 parents.

le degré de protection et d'autonomisation de la mesure selon sa capacité à répondre aux besoins des jeunes, ce qui m'amène à considérer l'intensité des axes selon un degré allant d'inadapté à adapté. Ce résultat décrit le basculement d'une construction basée sur une intensité théorique à la prise en compte d'une vision plus positionnelle et relationnelle qui inclut les multiplicités de points de vue exprimés,

Ces éléments, ainsi que l'ensemble des analyses proposées dans les chapitres 6 et 7, incitent à penser un environnement capablisant dans sa capacité à faire correspondre l'expérience des jeunes avec le regard des professionnels. L'analyse des configurations à l'aune du degré de proximité entre les constructions des réels à l'œuvre constitue en ce sens une contribution importante et permet d'en distinguer trois composantes différentes, mais interdépendantes. Les professionnels s'appuient en partie sur un *principe de réalité* qui leur sert de référentiel pour évaluer les situations, lire le comportement des jeunes et finalement procéder à une hiérarchisation des différents profils, en fonction de leur capacité à répondre à des attentes comportementales qui supposent la maitrise de ressources et de compétences exigeantes.

En face, les mineurs constituent une *réalité expérientielle* qui est le reflet de la manière dont ils vivent le placement, de l'étendue de leurs fragilités, mais aussi des ressources à disposition. Le chapitre 8 m'amène à préciser que ces deux constructions du réel sont amenées à se rencontrer dans la *réalité relationnelle* qui associe les positions des jeunes et des professionnels et qui impacte le pouvoir discrétionnaire de ces *street-level bureaucrats* (Lipsky, 1980/2010). En effet, ces acteurs disposent d'une marge de manœuvre, pour ajuster leurs attentes aux réalités de ces jeunes, qui va varier en fonction des correspondances à l'œuvre dans cette *réalité de la relation*.

Mes résultats mettent à jour des logiques cumulatives ou obstructives qui s'enclenchent et qui peuvent favoriser une plus grande correspondance entre les réels. Pour la configuration qui bénéficie de la convergence la plus marquée, les

jeunes peuvent compter sur des ressources et des facteurs de conversions individuels et relationnels, dont les effets vont se cumuler. Il s'agit de jeunes qui ont *les bases*, avec des relations éducatives soutenantes, ce qui leur permet de poursuivre leur scolarité de manière plus sereine et d'envisager leur placement comme une forme d'investissement personnel pour leur avenir. Grâce à ces différents facteurs, les jeunes sont en mesure de répondre aux attentes comportementales des professionnels, ce qui contribue à nourrir leur réalité relationnelle.

Pour ces profils, les professionnels vont effectuer un tri en fonction du principe de *mérite comportemental* où la parole de ces jeunes est reconnue et légitime, permettant ainsi une certaine cocréation des degrés de protection et d'autonomisation en vigueur. Ce mécanisme décrit et prolonge la logique de régime de responsabilisation discutée au chapitre 6 qui montre comment les profils les plus compétents se retrouvent confrontés à des objectifs qui tendent à les surresponsabiliser, les contraignant à valoriser leurs compétences au détriment de leurs vulnérabilités. Ce type de hiérarchisation repose sur des relations qui permettent un tri plus adapté à une prise en compte des besoins des mineurs, même s'ils restent confrontés à ce risque permanent d'une surresponsabilisation problématique.

À l'inverse, et suivant le fonctionnement d'un *effet Matthieu* qui tend à renforcer les ressources des plus compétents, j'ai montré que les professionnels avaient tendance à opérer un tri des situations les plus fragiles à partir du *principe de réalité.* En effet, les jeunes qui témoignent du décalage le plus fort entre leur construction du réel et celle des équipes sont ceux qui rencontrent les plus grandes difficultés pour répondre aux attentes comportementales. Ces éléments ne permettent pas de développer une réalité relationnelle suffisamment solide, la voix de ces profils a tendance à être illégitimée par leurs vulnérabilités, ce qui les exclut des arènes participatives et empêche tout processus de discussion voire de cocréation des degrés de protection et d'autonomisation. Les attentes ne peuvent

pas être adaptées et ces jeunes se retrouvent confrontés aux exigences les plus strictes du principe de réalité, alors qu'ils sont ceux qui souffrent des parcours les plus chaotiques et des fragilités les plus handicapantes.

9.2 Contributions

À la littérature sur l'approche par les capabilités

Cette thèse explicite l'intérêt de l'approche par les capabilités qui constitue un outil d'analyse capable de questionner de manière exigeante et sensible le fonctionnement des politiques sociales, la manière dont elles sont vécues par les principaux concernés, compte tenu des inégalités qui les traversent. Il y a là un double mouvement qui me semble fécond où il s'agit de mieux saisir comment la politique sociale et les individus s'influencent mutuellement. À cet effet, l'architecture du cadre théorique ainsi que de différents résultats soulignent la dimension éminemment relationnelle qui est comprise dans le développement des capabilités. Ce résultat est encore plus saillant pour un public aussi spécifique que celui de mineurs placés en foyer de protection de l'enfance, qui est confronté à des relations de pouvoirs asymétriques qui renforcent la portée analytique du concept d'*evolving capabilities* (Bonvin et Stoecklin, 2016 ; Biggeri et al., 2011). Ma recherche signale l'intérêt de concevoir ces relations comme des *interdépendances* qui influencent la dimension capabilisante des environnements, les résultats indiquant que les actions de ces mineurs ont un impact sur la marge discrétionnaire des professionnels. C'est en répondant à certaines exigences comportementales que les jeunes prouvent qu'ils *méritent* l'engagement des équipes, condition à laquelle ces dernières pourront, à leur tour, répondre aux attentes de la politique publique. La notion de correspondance entre le *principe de réalité* des professionnels et la *réalité expérientielle* des jeunes concernés illustre bien les conséquences de ces interdépendances dont les effets concrets se lisent dans la *réalité relationnelle*. La distinction de ces trois strates appelle à une lecture renouvelée du concept de *capability for voice* (Bonvin, 2012) pour les

bénéficiaires de politiques sociales, en montrant combien la légitimité d'une parole se construit à l'interaction entre ces dimensions.

Cette notion d'interdépendance à un environnement, pouvant devenir plus ou moins capabilsiant ou *enabling* (Alkire, 2002), met en exergue la manière dont les ressources peuvent aussi fonctionner comme des facteurs de conversion (Robeyns, 2005, 2007) et ainsi enclencher un cercle vertueux pour les jeunes qui partagent un haut degré de proximité dans la construction des réels. À l'inverse, ces différents éléments peuvent opérer comme des facteurs d'obstruction, un concept encore peu développé au-delà d'une définition en *mirroir* par rapport aux facteurs de conversion (Bonvin, 2008 ; Stephanus et Vero, 2024 ; Ménard, 2018 ; di Paola et al., 2024).

À la littérature sur la protection de l'enfance

Une vaste littérature qualitative se développe dans le champ de la protection de l'enfance et s'intéresse à la manière dont les mineurs vivent différentes mesures de protection, expérimentent leurs relations éducatives, et se projettent vers leur transition à la majorité. En m'inscrivant à la suite des travaux de Bonvin et al. (2023), j'ai identifié les fonctionnements contre-intuitifs d'une politique sociale qui peut conduire à des effets vulnérabilisants pour ses bénéficiaires. Mes réflexions sur un régime de responsabilisation prolongent ces enjeux en signalant comment les logiques de *mérite comportemental,* mais aussi d'une autonomie *performée* peuvent contribuer à fragiliser l'ensemble des profils. J'ai montré comment les profils les plus *méritants* peuvent être pris dans une spirale surresponsabilisante, leur demandant de prioriser leurs compétences et de masquer leurs vulnérabilités. À l'inverse, les plus *fragiles* sont touchés par un mouvement sous-responsabilisant où leurs vulnérabilités risquent d'invisibiliser leurs compétences. Ces mécanismes décrivent bien le déploiement d'un *effet Matthieu* (Merton, 1968, 1988) qui rend compte d'une allocation des ressources ;

elle cible les mieux lotis qui seront *dans l'abondance,* alors que pour les plus faibles, « *on ôtera même ce qu'il a »* pour reprendre la parabole des talents.

À ce sujet, les analyses s'inscrivent pleinement dans le prolongement de cette formule synthétique : « *la relation constitue l'intervention*[126] » (Stuart, 2009) et des travaux qui décrivent la centralité des relations éducatives pour le bien-être des mineurs. La comparaison des configurations tend à montrer que ces relations jouent un rôle capital. Plus elles sont investies par les deux parties et peuvent être soutenantes, plus les mineurs pourront s'appuyer sur une ressource qui devient un puissant facteur de conversion, facilitant leur participation et leur bien-être (scolarité, constitution d'un capital social, projections dans l'avenir).

L'application de l'approche par les capabilités à des politiques de protection de l'enfance demeure limitée malgré la portée analytique de ce cadre de pensée. À mon sens, une de ces principales forces est de justifier un déplacement et une complémentarité de la focale évaluative, où les enjeux ne sont pas uniquement de se prononcer sur l'utilité, la qualité ou encore la pertinence d'une mesure de protection. Une des questions qui s'impose est de pouvoir observer comment ces environnements développent les capabilités des mineurs et quelles *opportunités* leur sont ouvertes ? Ce mouvement contribue à visibiliser les inégalités entre les différents bénéficiaires de ces mesures qui n'ont pas tous les mêmes opportunités de convertir les ressources à disposition en une *utilité réelle* (Sen, 1999). Dans un tel contexte, il m'apparait important de ne pas réifier ces bénéficiaires ni leurs besoins, mais de parvenir à les considérer dans toute la complexité qu'ils expriment. Je fais notamment référence à Stein (2006) qui distingue trois groupes de jeunes (les *moving on*, les *survivors*, les *victims*) selon leur degré de préparation à sortir de la protection de l'enfance.

Cette recherche devrait inciter le prolongement de réflexions autour des notions de *participation relationnelle* (Skauge et al., 2021) et de *bien-être subjectif* pour

[126] « *Relationship is the intervention* » (traduction personnelle).

les penser de manière conjointe. Il y a un vrai intérêt en matière de gouvernance de l'action publique à développer des indicateurs qui puissent évaluer l'utilité des mesures de protection, en s'appuyant directement sur le vécu et les expériences des principaux concernés. Sur ces questions de participation des mineurs, ma recherche s'inscrit à la suite des travaux pour lesquels il y a un réel intérêt à la concevoir sous un angle critique qui dépasse une *simple* capacité d'expression. En proposant une comparaison entre différents profils de jeunes, je me suis efforcé de prolonger le concept de *capability for voice* (Bonvin, 2012) afin d'interroger la légitimité de la parole des jeunes et leur capacité à pouvoir cocréer le degré de protection et d'autonomisation du placement. L'analyse configurationnelle met en évidence l'impact de la proximité des réels : dans le cas de convergence forte, la parole des plus *méritants* est prise en compte, grâce aux efforts comportementaux réalisés qui signalent un mécanisme de contractualisation de ces relations ; dans les cas de divergence maximale, la parole des plus *fragiles* est invisibilisée par le comportement d'équipes soucieuses de leur protection, mais contraintes de leur appliquer les attentes les plus exigeantes.

Finalement, cette recherche questionne la marge de manœuvre discrétionnaire des professionnels (Molander, 2016 ; Murphy, 2021) qu'Evans et Harris suggèrent de ne pas concevoir de manière binaire, mais davantage comme *« a series of gradations of freedom to make decisions* » (2004). À ce sujet, il y a encore très peu de travaux qui interrogent la formation de cette marge de manœuvre à un niveau micro, dans le quotidien des foyers (Svensson et Ponnert, 2022) afin de mieux appréhender les interactions entre les bénéficiaires et les professionnels qui constituent la principale condition pour faciliter les correspondances entre les constructions de réels.

9.3 Réflexion critique sur ma démarche

Cette thèse s'est construite sur une démarche exploratoire et itérative. C'est tout d'abord la construction du cadre théorique qui s'est faite au prix de nombreux allers et retours entre la littérature, ma compréhension du terrain et la réalité qu'il m'a renvoyée. Les différents enjeux éthiques qui ont accompagné cette recherche m'ont amené à revoir son périmètre qui devait initialement prendre en compte les jeunes bénéficiant d'une AEMO, les jeunes placés en famille d'accueil avec hébergement et les jeunes placés en foyer. Mon entrée dans les foyers et l'accès aux jeunes m'ont pris beaucoup de temps et d'énergie et ont nécessité l'élaboration d'un processus de recrutement complexe, afin de respecter les besoins de protection et d'autonomisation de l'ensemble des *gatekeepers* impliqués.

Ce contexte a influencé mon dispositif méthodologique que j'ai construit en m'appuyant sur trois piliers, que j'ai considérés comme indiscutables : accéder à la parole de jeunes en cours de placement dans le canton de Genève ; pouvoir parler à des jeunes capables de s'engager librement dans cette démarche ; pouvoir ouvrir des *situations* et échanger, dans la mesure du possible, avec le réseau de chaque mineur. L'addition de ces contraintes m'a conduit à mener des entretiens avec vingt mineurs venant de dix lieux de placement différents. Dans ce cas de figure, le matériau collecté est directement dépendant de l'état d'esprit et de la situation de chacun de ces jeunes au moment de notre entretien, ce qui a immanquablement impacté leur parole. Si aujourd'hui je devais recommencer cette démarche, j'opterais pour une approche à la fois plus biographique et longitudinale, afin de pouvoir suivre l'évolution de ces jeunes dans la mesure du possible. J'aurais aimé pouvoir mieux rendre compte des trajectoires qui se dessinent pour essayer d'observer l'effet de ces environnements plus ou moins capabilisants sur leur vie dans le foyer, mais aussi sur leur préparation à une vie de jeunes majeurs.

Je suis conscient que mon exercice de catégorisation qui repose sur vingt situations est une première tentative encore très exploratoire qui appelle à être affinée et retravaillée. Certaines configurations sont composées de deux ou trois jeunes, ce qui questionne leur pouvoir explicatif. Ce travail repose sur un matériau qui n'est pas représentatif de toute la complexité des profils de jeunes placés en foyer. Je me suis constamment efforcé d'être le plus *juste* possible, compte tenu de différentes exigences qui ont aussi contribué à invisibiliser la parole des jeunes les plus fragiles et isolés. Tout au long de ma recherche, je me suis souvent répété les mots de cette éducatrice : « *Oscar, tu sais, tu vas seulement parler aux jeunes qui vont bien.* » Dans la quasi-totalité des foyers dans lesquels j'ai pu entrer, j'ai appris que certains jeunes étaient en fugue et que d'autres refusaient de quitter leur chambre, ou étaient trop en colère pour accepter un échange. Je n'ai pas réussi à accéder à leur parole, malgré de nombreuses tentatives. J'assume mes choix et je suis conscient des biais qu'ils ont pu engendrer sur la composition des configurations, mais aussi sur la portée des résultats obtenus. J'ai pu échanger avec des jeunes capables de comprendre les enjeux d'un dispositif de recherche et de s'y engager ; capables de s'assoir à une table avec moi pendant plus de 30 minutes ; capables de parler de leur histoire à un inconnu. J'endosse toute la responsabilité de ces orientations, tout en regrettant de ne pas avoir pu construire des configurations qui soient plus représentatives de la diversité des jeunes et de leurs parcours.

9.4 Ouverture…

J'aimerais achever ce propos conclusif en partageant une conviction qui m'anime au moment de terminer cette thèse : il y a une nécessité, aussi bien empirique que théorique, à légitimer, renforcer et démocratiser des évaluations dites *participatives* dans le champ des politiques sociales et de la protection de l'enfance plus spécifiquement. En introduction, j'ai cité Anne Revillard (2018, 2025) pour l'approche qu'elle défend en matière d'évaluation de la réception des

politiques publiques et qu'elle appelle à prolonger. Actuellement, plusieurs concepts émergent dans le champ des évaluations participatives : *experts de vécu*, *savoirs expérientiels*, *experts par expérience* (McLaughlin et al., 2021) signalant la valeur des connaissances de ces individus. Celles-ci devraient accompagner les évaluations des mesures de protection qui les ciblent, afin que ces dernières puissent se baser sur la complexité des expériences vécues, tout en dépassant une « *collection d'expériences individuelles pour parvenir à élaborer une expertise collective* » (Debonneville et al., 2025, p.64) et ainsi permettre le développement d'une identité collective (ibidem). L'intégration de ces expériences pourrait contribuer à rendre compte des réalités vécues, à visibiliser les tensions et injonctions qui traversent les mesures.

Le chapitre 8 propose de concevoir la dimension capabilisante des environnements, en fonction du degré de correspondance qui peut s'instaurer entre les réels, portés par les jeunes et les professionnels. J'ai notamment insisté sur l'importance de pouvoir construire une réalité relationnelle suffisamment *épaisse* pour que les professionnels puissent adapter leurs attentes et s'approcher le plus possible de mécanismes de cocréation des degrés de protection et d'autonomisation mis en œuvre. Ces éléments ouvrent une réflexion sur la dimension *adaptative* ou *transformative* des institutions, et des politiques sociales plus largement (Bonvin et Laruffa, 2024).

> *[…] transformative institutions can then be defined as discursive spaces where people can deconstruct adaptive preferences, develop own aspirations and use their voice to support them and translate them into collective claims and action.* [127] (p.577)

L'institution adaptative constitue, dans un effet miroir, « *un environnement qui contraint les bénéficiaires à se conformer aux attentes officielles, sans prendre en*

[127] *« (…) les institutions transformatives peuvent alors être définies comme des espaces discursifs où les personnes peuvent déconstruire leurs préférences adaptatives, développer leurs propres aspirations et user de leur voix pour les soutenir et les traduire en revendications et en actions collectives. »* (traduction réalisée par claude.ai)

compte leur capacité décisionnelle[128] » (p.587). Cette nomenclature me semble constituer un terreau fécond pour évaluer la portée transformative des foyers selon leur capacité à envisager une proximité entre les constructions des réels qui ne soit pas seulement définie par les capacités qu'ont les mineurs à répondre aux injonctions comportementales. La recherche de correspondance, qu'Ingold définit comme un processus où les individus sont en mesure de se répondre dans un temps long (2017, 2020), ne suppose pas des relations totalement symétriques entre les jeunes et les professionnels. Ce point constituerait une attente irréaliste pour un foyer qui constitue un lieu de vie *total* (Anglin et Brendtro, 2017), mais nous invite à réfléchir aux normes de responsabilité qui sont véhiculées dans ces environnements.

À ce propos, Sen défend une conception située de la responsabilité : « *Without the substantive freedom and capability to do something, a person cannot be responsible for doing it*[129]*.* » (1999) Cette définition déplace la focale évaluative et permet un questionnement renouvelé sur le bien-fondé d'un placement en foyer : Comment équipe-t-il les mineurs pour qu'ils puissent être tenus responsables de leur autonomisation ? Dans ces conditions, l'accès à des relations éducatives soutenantes qui se prolongent après 18 ans, à des espaces pour acquérir l'autonomie de manière graduelle ou encore à des solutions de logement pérennes ne sont plus des privilèges à *mériter,* mais des droits inconditionnels et des prérequis à la responsabilité évolutive des jeunes.

Ce mouvement place une trop grande importance sur le rôle de ces lieux et des professionnels qui les animent, et devrait nous inviter à appuyer les courants qui documentent les défaillances de la responsabilité collective dans la prise en charge des mineurs et de leurs familles (Lacharité, 2021 ; Lacharité et al., 2022a, 2022b). Ces réflexions amènent à penser l'enjeu de correspondance de manière moins

---

[128] Traduction personnelle.

[129] « *Sans la liberté substantielle et la capabilité de faire quelque chose, une personne ne peut pas en être tenue pour responsable.* » (Traduction réalisée par claude.ai)

dyadique et plus globale, afin d'intégrer les différents acteurs qui gravitent autour des mineurs et qui sont impliqués de près ou de loin dans leur développement, qui est alors envisagé comme une responsabilité partagée. Pour les mineurs et leurs parents, cela appelle à un soin systématique des relations d'interdépendances d'individus confrontés à un cumul de vulnérabilités *situationnelles* (Garrau, 2018). Dans un tel contexte, ces différents éléments pourraient conduire à une évolution des mesures de protection dont le contenu devrait être le plus possible l'œuvre d'une discussion, voire d'une cocréation entre tous les acteurs impliqués. Selon moi, ce serait peut-être un premier pas vers des décisions davantage comprises, acceptées et soutenues, car moins perçues comme des sanctions stigmatisantes et coercitives.

Si ces liens d'interdépendances ne sont pas reconnus, le risque est d'évoluer dans un système qui valorise des « *fables dangereuses* » (Sandel, 2021) représentées par le mythe de l'indépendance et de la méritocratie. J'ai pu montrer les effets profondément délétères et paradoxaux d'apprentissages envisagés comme des courses qui, loin de se faire à armes égales, ont tendance à invisibiliser et renforcer les vulnérabilités de ces jeunes : « *Quiconque se proclame méritant est en réalité un ingrat, car il oublie sa dette envers les autres.* » (Jaquet, 2018) Cette idée de *dette envers les autres* permet un retour à la notion d'autonomie relationnelle pour penser ce continuum entre le jeune contraint de faire seul et celui pour qui on doit faire à sa place. Un espace où le sens donné aux notions de protection et d'autonomisation pourrait se penser dans un échange entre le jeune et son réseau, en fonction de l'intensité des besoins de chacun.

Bibliographie

Sources académiques

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. N. (1978). *Patterns of attachment : A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum. https://doi.org/10.1037/t28248-000

Albera, D. (2001). Terrains minés. *Ethnologie française*, *31*(1), 5-13. https://doi.org/10.3917/ethn.011.0005

Alderson, P., & Morrow, V. (2020). *The ethics of research with children and young people* (3e éd.). SAGE Publications. https://doi.org/10.4135/9781529682694

Alkire, S. (2002). *Valuing freedoms : Sen's capability approach and poverty reduction*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/0199245797.001.0001

Alkire, S. (2015). *The capability approach and well-being measurement for public policy* (Working Paper n° 94, p. 1-34). Oxford Poverty & Human Development Initiative, Oxford University.

Andersen, L. C. (2022). Phronetically guided use of knowledge : Interstitial work at Barnahus and how it can inform the knowledge debate in social work. *The British Journal of Social Work, 52*(2), 1038-1054. https://doi.org/10.1093/bjsw/bcab081

Anderson, J., & Honneth, A. (2009). Autonomy, vulnerability, recognition, and justice. Dans J. Christman & J. Anderson (dir.), *Autonomy and the challenges to liberalism : New essays* (p. 127-149). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511610325.008

Andresen, S. (2014). Childhood vulnerability : Systematic, structural, and individual dimensions. *Child Indicators Research*, *7*, 699-713. https://doi.org/10.1007/s12187-014-9248-4

Anglin, J. P., & Brendtro, L. K. (2017). Enduring wisdom : Towards a comprehensive history of professional child and youth care. *Scottish Journal of Residential Child Care*, *16*(3), 1-14.

Appadurai, A. (2004). The capacity to aspire : Culture and the terms of recognition. Dans V. Rao & M. Walton (dir.), *Culture and public action* (p. 59-84). Stanford University Press.

Archard, D., & Skivenes, M. (2009). Balancing a child's best interests and a child's views. *International Journal of Children's Rights*, *17*(1), 1-21. https://doi.org/10.1163/157181808X358276

Ariès, P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Plon.

Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, *35*(4), 216-224. https://doi.org/10.1080/01944366908977225

Arulthas, S. (2021). *État des connaissances sur l'isolement social et la solitude des parents, de la grossesse à la fin de la petite enfance : définitions, instruments de mesure, ampleur et facteurs associés*. Institut national de santé publique du Québec. https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2721_isolement_social_solitude_parents_grossesse_petite_enfance.pdf

Astier, I. (2007). *Les nouvelles règles du social*. Presses Universitaires de France.

Astier, I. (2009). Les transformations de la relation d'aide dans l'intervention sociale. *Informations sociales*, *152*(2), 52-58. https://doi.org/10.3917/inso.152.0052

Astier, I., & Duvoux, N. (dir.). (2006). *La société biographique : Une injonction à vivre dignement*. L'Harmattan.

Axford, N. (2009). Child well-being through different lenses : Why concept matters. *Child & Family Social Work*, *14*(3), 372-383. https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2009.00611.x

Baillergeau, É. (2016). « Aller-vers » les populations en rupture. Les enjeux théoriques et pratiques de la notion d'outreach appliquée à la lutte contre les exclusions et la précarité. Dans M.-H. Soulet (Éd.), *Les nouveaux visages du travail social* (p. 145-164). Fribourg Academic Press.

Baillergeau, É. (2024). Accounting for the obstructive activity of experience : Aspiring, projecting and agency development in a context of adversity. *Journal of Human Development and Capabilities*, *25*(4), 537-555. https://doi.org/10.1080/19452829.2024.2409818

Baillergeau, É., & Duyvendak, J. W. (2022). Dreamless futures : A micro-sociological framework for studying how aspirations develop and wither. *Critical Studies in Education*, *63*(2), 196-211. https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1707250

Bandelj, N., & Spiegel, M. (2023). Pricing the priceless child 2.0 : Children as human capital investment. *Theory and Society*, *52*, 805-830. https://doi.org/10.1007/s11186-022-09508-x

Baron, N., & Greiveldinger, N. (2019). Prendre en compte la parole des jeunes suivis en protection de l'enfance. *Forum*, *156*(1), 7-15. https://doi.org/10.3917/forum.156.0007

Bastard, B. (2004). Comment la parentalité vint à l'État : Retour sur l'expérience des Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents. *Revue française des affaires sociales*, *4*, 155-172. https://doi.org/10.3917/rfas.044.0155

Bastard, B. (2006). Une nouvelle police de la parentalité ? *Enfances, Familles, Générations*, *5*. https://doi.org/10.7202/015783ar

Beazley, H., Bessell, S., Ennew, J., & Waterson, R. (2009). The right to be properly researched : Research with children in a messy, real world. *Children's Geographies*, *7*(4), 365-378. https://doi.org/10.1080/14733280903234428

Beck, U. (1992). *Risk society : Towards a new modernity*. SAGE Publications.

Becquemin, M., & Chauvière, M. (2013). L'enfance en danger : Genèse et évolution d'une politique de protection. *Enfances & Psy*, *60*(3), 16-27. https://doi.org/10.3917/ep.060.0016

Bell, L., & Nutt, L. (2002). Divided loyalties, divided expectations : Research ethics, professional and occupational responsibilities. Dans M. Mauthner, M. Birch, J. Jessop, & T. Miller (dir.), *Ethics in qualitative research* (p. 70-90). SAGE. https://doi.org/10.4135/9781849209090.n4

Ben-Arieh, A. (2008). The child indicators movement: Past, present, and future. *Child Indicators Research*, *1*(1), 3-16. https://doi.org/10.1007/s12187-007-9003-1

Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., & Korbin, J. E. (dir.). (2014). *Handbook of child well-being : Theories, methods and policies in global perspective*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8

Bénicourt, E. (2004). Contre Amartya Sen. *L'Économie politique*, *23*(3), 72-84. https://doi.org/10.3917/leco.023.0072

Berrick, J., Dickens, J., Pösö, T., & Skivenes, M. (2016). Time, institutional support, and quality of decision making in child protection : A cross-country analysis. *Human Service Organizations : Management, Leadership & Governance*, *40*(5), 451-468. https://doi.org/10.1080/23303131.2016.1159637

Bessin, M. (2011). Les tensions temporelles de la protection. Dans J. Petit-Gats & N. Guimard (dir.), *La transition jeune majeur, un temps négocié* (p. 180-190). L'Harmattan.

Best, J. (1990). *Threatened children : Rhetoric and concern about child-victims*. University of Chicago Press.

Beuckels, E., & De Wolf, R. (2025). Social media influencers as new agents on parenthood ? A systematic literature review of parent influencer research and a future research agenda. *Information, Communication & Society*, *28*(4), 744-762. https://doi.org/10.1080/1369118X.2024.2334913

Biggeri, M. (2020). Capability approach to children's well-being and well-becoming. Dans E. Chiappero-Martinetti, S. Osmani, & M. Qizilbash (dir.), *The Cambridge handbook of the capability approach* (p. 523-543). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781316335741.030

Biggeri, M., Arciprete, C., & Karkara, R. (2019). Children and youth participation in decision-making and research processes. Dans D. A. Clark, M. Biggeri, & A. A. Frediani (dir.), *The capability approach, empowerment and participation* (p. 193-221). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-35230-9_8

Biggeri, M., Ballet, J., & Comim, F. (dir.). (2011). *Children and the capability approach*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230308374

Biggeri, M., Libanora, R., Mariani, S., & Menchini, L. (2006). Children conceptualizing their capabilities : Results of a survey conducted during the First Children's World Congress on Child Labour. *Journal of Human Development and Capabilities*, *7*(1), 59-83. https://doi.org/10.1080/14649880500501179

Biland, É. (2023). Quelle justice pour les parents ? De la monoparentalité à l'unifiliation. Dans M.-C. Le Pape & C. Helfter (dir.), *Les familles monoparentales. Conditions de vie, vécu et action publique*. La Documentation française. https://doi.org/10.3917/ldf.marie.2023.01.0219

Bochsler, Y. (2024). *Governing the young poor in Switzerland : How the moral foundations of work ethics guide social assistance discourse*. Seismo Press.

Bonvin, J.-M. (2008). Capacités et démocratie. Dans J. De Munck & B. Zimmermann (dir.), *La liberté au prisme des capacités. Amartya Sen au-delà du libéralisme* (p. 237-261). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.11446

Bonvin, J.-M. (2012). Individual working lives and collective action : An introduction to capability for work and capability for voice. *Transfer : European Review of Labour and Research*, *18*(1), 9-18. https://doi.org/10.1177/1024258911431046

Bonvin, J.-M. (2020). Activation. Dans J.-M. Bonvin, V. Hugentobler, C. Knöpfel, P. Maeder, & U. Tecklenburg (dir.), *Dictionnaire de politique sociale suisse*. Éditions Seismo. https://doi.org/10.33058/seismo.20729.0002.

Bonvin, J.-M., Beuret, B., & Dahmen, S. (2017). Analysing inequality and disadvantage from a capability perspective. Dans H.-U. Otto, V. Egdell, J.-M. Bonvin, & R. Atzmüller (dir.), *Empowering young people in disempowering times* (p. 23-38). Edward Elgar Publishing. https://doi.org/10.4337/9781788110860.00007

Bonvin, J.-M., de Munck, J. et Zimmermann, B. (2018). The capability approach and critical sociology. *Critical Sociology*, *44*(6), 859-864. https://doi.org/10.1177/0896920517737144

Bonvin, J.-M., Dif-Pradalier, M., & Rosenstein, E. (2013). Politiques d'activation des jeunes et modalités d'accompagnement. Le cas du programme FORJAD en Suisse. *Lien social et Politiques*, *70*, 13-27. https://doi.org/10.7202/1021153ar

Bonvin, J.-M., & Farvaque, N. (2008). *Amartya Sen : Une politique de la liberté*. Michalon.

Bonvin, J.-M. et Laruffa, F. (2024). Transforming social policies and institutions in a capability perspective: Agency, voice and the capability to aspire. *Journal of Human Development and Capabilities*, *25*(4), 575-594. https://doi.org/10.1080/19452829.2024.2405096

Bonvin, J.-M., Lovey, M., Carlström, S., & Waltz, O. (2025). Les politiques sociales à l'épreuve de l'objectif d'autonomisation : Trois études de cas suisses à l'aune de l'approche par les capabilités. *Revue des politiques sociales et familiales*, *155*(3), 103-119. https://doi.org/10.3917/rpsf.155.0103

Bonvin, J.-M., & Rosenstein, E. (2015). Contractualising social policies : A way towards more active social citizenship and enhanced capabilities ? In R. Ervik, N. Kildal, & E. Nilssen (dir.), *New contractualism in European welfare policies* (p. 47-72). Ashgate.

Bonvin, J.-M., & Stoecklin, D. (dir.). (2014). *Children's rights and the capability approach : Challenges and prospects*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9091-8

Bonvin, J.-M., & Stoecklin, D. (2016). Children's rights as evolving capabilities : Towards a contextualized and processual conception of social justice. *Ethical Perspectives*, *23*(1), 19-39.

Bonvin, J.-M., Tabin, J.-P., Perriard, A., Rosenstein, E., & Lovey, M. (2023). Social policies, vulnerability and the life course : A complex nexus. Dans D. Spini & E. Widmer (dir.), *Withstanding vulnerability throughout adult life* (p. 123-138). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-981-19-4567-0_8

Bonvin, J.-M., & Zimmermann, B. (2024). Capability to aspire and transformative institutions : An introduction. *Journal of Human Development and Capabilities*, *25*(4), 509-517. https://doi.org/10.1080/19452829.2024.2409782

Boucher, M. (2015). De la réduction des risques sociaux aux logiques d'activation. *Sciences et actions sociales*, *2*, 1-20. https://doi.org/10.3917/sas.002.0001

Boumaza, M., & Campana, A. (2007). Enquêter en milieu « difficile » : Introduction. *Revue française de science politique*, *57*(1), 5-25. https://doi.org/10.3917/rfsp.571.0005

Bourdieu, P. (2003). L'objectivation participante. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *150*(1), 43-58. https://doi.org/10.3917/arss.150.0043

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss : Vol. 1. Attachment*. Basic Books.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Braun, V., & Clarke, V. (2023). Toward good practice in thematic analysis : Avoiding common problems and be(com)ing a knowing researcher. *International Journal of Transgender Health*, *24*(1), 1-6. https://doi.org/10.1080/26895269.2022.2129597

Burawoy, M. (1998). The extended case method. *Sociological Theory*, *16*(1), 4-33. https://doi.org/10.1111/0735-2751.00040

Burchardt, T., & Hick, R. (2017). *Inequality and the capability approach* (CASEpaper 201). Centre for Analysis of Social Exclusion, London School of Economics and Political Science.

Butler, J. (2004). *Precarious life : The powers of mourning and violence*. Verso.

Bywaters, P., Skinner, G., Cooper, A., Kennedy, E., & Malik, A. (2022). *The relationship between poverty and child abuse and neglect : New evidence*. Nuffield Foundation. https://www.nuffieldfoundation.org/wp-content/uploads/2022/03/Full-report-relationship-between-poverty-child-abuse-and-neglect.pdf

Cabantous, D., & Robin, P. (2016). Les ressources parentales au prisme des écrits professionnels : Comment lire entre les lignes ? *La revue internationale de l'éducation familiale*, *39*(1), 59-81. https://doi.org/10.3917/rief.039.0059

Callu, É. et Frechon, I. (2009). De la prise en charge à l'autonomie… *Sociétés et jeunesses en difficulté*, (8). https://journals.openedition.org/sejed/6447

Cameron, C., Hollingworth, K., Schoon, I., van Santen, E., Schröer, W., Ristikari, T., Heino, T., & Pekkarinen, E. (2018). Care leavers in early adulthood : How do they fare in Britain, Finland and Germany ? *Children and Youth Services Review*, *87*, 163-172. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.02.031

Cardi, C. (2004). La figure de la « mauvaise mère » dans la justice des mineurs : La représentation de la déviance maternelle dans les dossiers de mineurs ayant fait l'objet d'une mesure de placement. Dans Y. Knibiehler & G. Neyrand (dir.), *Maternité et parentalité* (p. 68-89). Éditions de l'École nationale de la santé publique.

Cashmore, J., Kong, P., & McLaine, M. (2023). Children's participation in care and protection decision-making matters. *Laws*, *12*(3), 49. https://doi.org/10.3390/laws12030049

Castel, R. (2003). *L'insécurité sociale : Qu'est-ce qu'être protégé ?* Seuil.

Castel, R., & Haroche, C. (2001). *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi. Entretiens sur la construction de l'individu moderne*. Fayard.

Charlton, J. I. (1998). *Nothing about us without us : Disability oppression and empowerment*. University of California Press. https://doi.org/10.1525/9780520925441

Chelle, É. (2012). *Gouverner les pauvres : Politiques sociales et administration du mérite*. Presses universitaires de Rennes. https://doi.org/10.4000/books.pur.70938

Chiappero-Martinetti, E., & Roche, J. M. (2009). Operationalization of the capability approach, from theory to practice : A review of techniques and empirical applications. Dans E. Chiappero-Martinetti (Éd.), *Debating global society : Reach and limit of the capability approach* (p. 157-201). Feltrinelli.

Clark, D. A. (2009). Adaptation, poverty and well-being : Some issues and observations with special reference to the capability approach and development studies. *Journal of Human Development and Capabilities*, *10*(1), 21-42. https://doi.org/10.1080/14649880802675051

Comim, F., Ballet, J., Biggeri, M., & Iervese, V. (2011). Introduction : Theoretical foundations and the book's roadmap. Dans M. Biggeri, J. Ballet, & F. Comim (dir.), *Children and the capability approach* (p. 3-21). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230308374_1

Corbet, É., Robin, P., Grégoire, P., & CREAI Rhône-Alpes. (2012). *L'évaluation participative des situations familiales*. Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.corbe.2012.01

Corsaro, W. A. (1992). Interpretive reproduction in children's peer cultures. *Social Psychology Quarterly*, *55*(2), 160-177. https://doi.org/10.2307/2786944

Corthay, R. (2025). Les hospitalisations sociales aux Hôpitaux Universitaires de Genève : De la saturation du dispositif de protection de l'enfance à ses répercussions sur les droits de l'enfant [Mémoire de maîtrise, Université de Genève]. Archive ouverte UNIGE. https://archive-ouverte.unige.ch/unige:187680

Costa, M., Tagliabue, S., Melim, B., Mota, C. P., & Matos, P. M. (2022). Adolescents' attachment, quality of relationships with residential caregivers, and emotion regulation. *Journal of Adolescence*, *94*, 703-717. https://doi.org/10.1002/jad.12057

Coyne, I. (2010). Accessing children as research participants : Examining the role of gatekeepers. *Child : Care, Health and Development*, *36*(4), 452-454. https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2009.01012.x

Cunningham, H. (1995). *Children and childhood in Western society since 1500*. Longman.

Cunningham, M. J., & Diversi, M. (2012). Aging out : Youths' perspectives on foster care and the transition to independence. *Qualitative Social Work*, *12*(5), 587-602. https://doi.org/10.1177/1473325012445833

Dalton, P. S., Ghosal, S., & Mani, A. (2015). Poverty and aspirations failure. *The Economic Journal*, *126*(590), 165-188. https://doi.org/10.1111/ecoj.12210

Daly, M. (2013). Parenting support policies in Europe. *Families, Relationships and Societies*, *2*(2), 159-174. https://doi.org/10.1332/204674313X666886

De Singly, F. (2000). La place de l'enfant dans la famille contemporaine. Dans J.-P. Pourtois & H. Desmet (dir.), *Le parent éducateur* (p. 67-84). Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.pourt.2000.01.0067

De Singly, F. (Éd.). (2004). *Enfants-adultes. Vers une égalité de statuts ?* Universalis.

De Singly, F. (2017). *Sociologie de la famille contemporaine* (6e éd.). Armand Colin.

Dean, H. (2009). Critiquing capabilities : The distractions of a beguiling concept. *Critical Social Policy*, *29*(2), 261-273. https://doi.org/10.1177/0261018308101629

Debonneville, J., Rosenstein, E., & Duvoisin, A. (2025). De l'expérience individuelle à l'expertise collective : Défis et enjeux d'une évaluation participative dans la lutte contre le non-recours aux prestations sociales. *Revue française des affaires sociales*, *251*, 49-66. https://doi.org/10.3917/rfas.251.0049

Delay, C., & Frauenfelder, A. (2013). Ce que « bien éduquer » veut dire : Tensions et malentendus de classe entre familles et professionnels de l'encadrement (école, protection de l'enfance). *Déviance et Société*, *37*(2), 181-206. https://doi.org/10.3917/ds.372.0181

Delay, C., & Paulus, E. (2020). Maltraitance infantile. Dans J.-M. Bonvin, V. Hugentobler, C. Knöpfel, P. Maeder, & U. Tecklenburg (dir.), *Dictionnaire de politique sociale suisse*. Éditions Seismo. https://doi.org/10.33058/seismo.20729.0116

Delhoste, A., & Rouyer, V. (2025). La participation des enfants aux prises de décisions en protection de l'enfance. *Enfance*, *1*, 107-123. https://doi.org/10.3917/enf2.251.0107

Demazière, D., & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques : L'exemple des récits d'insertion*. Nathan.

Deneulin, S. (2008). Beyond individual freedom and agency : Structures of living together in the capability approach. Dans F. Comim, M. Qizilbash, & S. Alkire (dir.), *The capability approach : Concepts, measures and applications* (p. 105-124). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511492587.005

Deneulin, S., & McGregor, J. A. (2010). The capability approach and the politics of a social conception of wellbeing. *European Journal of Social Theory*, *13*(4), 501-519. https://doi.org/10.1177/1368431010382762

Depenne, D. (2019). *Distance et proximité en travail social : Les enjeux de la relation d'accompagnement* (nouv. éd. mise à jour). ESF éditeur.

Dhellemmes, V. (2010). La dignité et les droits de l'enfant : Vingt ans d'avancées sur le plan international. *Transversalités*, *115*(3), 99-110. https://doi.org/10.3917/trans.115.0099

Di Paola, V., Joutard, X., & Moullet, S. (2024). L'aspiration à changer de métier, à l'aune de la qualification des jeunes et des emplois. *Formation emploi*, *166*, 207-231. https://doi.org/10.4000/11sls

Dietrich-Ragon, P. (2020). Quitter l'Aide sociale à l'enfance. De l'hébergement institutionnel aux premiers pas sur le marché immobilier. *Population*, *75*(4), 527-559.

Dietrich-Ragon, P., & Frechon, I. (2022). Une enfance sous contrôle institutionnel. Les effets du rapport à la prise en charge par l'aide sociale à l'enfance sur la transition vers l'autonomie. *Agora débats/jeunesses*, *91*(2), 83-98. https://doi.org/10.3917/agora.091.0083

Dixon, R., & Nussbaum, M. C. (2012). Children's rights and a capabilities approach : The question of special priority. *Cornell Law Review*, *97*(3), 549-593. https://doi.org/10.2139/ssrn.2060614

Dominguez-Serrano, M., & Del Moral-Espin, L. (2022). The capability approach and child well-being : A systematic literature review. *Child Indicators Research*, *15*, 2043-2063. https://doi.org/10.1007/s12187-022-09953-1

Donzelot, J. (1977). *La police des familles*. Les Éditions de Minuit.

Doucet, M. M., Greeson, J. K. P., & Eldeeb, N. (2022). Independent living programs and services for youth « aging out » of care in Canada and the U.S. : A systematic review. *Children and Youth Services Review*, *142*, 106630. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106630

Drèze, J., & Sen, A. (2002). *India : Development and participation* (2e éd.). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199257492.001.0001

Droux, J., & Praz, A.-F. (2021). *Placés, déplacés, protégés ? L'histoire du placement d'enfants en Suisse, XIXe-XXe siècles*. Livreo-Alphil. https://doi.org/10.33055/ALPHIL.00033

Dubois, V. (2010). *La vie au guichet : Relation administrative et traitement de la misère*. Economica.

Ducrettet, G. (2021). La recherche du champ des possibles en intervention sociale : Une question de bricolage. *Empan*, *121*(1). https://doi.org/10.3917/empa.121.0077

Duncan, M. (2019). *Participation in child protection : Theorizing children's perspectives*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93824-0

Durand, E. (2022). *Défendre les enfants*. Seuil.

Duru-Bellat, M. (2019). *Le mérite contre la justice*. Presses de Sciences Po. https://doi.org/10.3917/scpo.durub.2019.01

Duvoux, N. (2009). *L'autonomie des assistés : Sociologie des politiques d'insertion*. Presses universitaires de France.

Duvoux, N. (2013). Comment l'assistance chasse l'État social. *Idées économiques et sociales*, *171*, 10-17. https://doi.org/10.3917/idee.171.0010

Duvoux, N. (2014). Politiques d'insertion, une responsabilisation des pauvres ? Dans X. Molénat (dir.), *L'individu contemporain : Regards sociologiques* (p. 209-214). Éditions Sciences Humaines. https://doi.org/10.3917/sh.molen.2014.01.0209

Duvoux, N. (2023). *L'avenir confisqué : Inégalités de temps vécu, classes sociales et patrimoine*. Presses universitaires de France.

Dwyer, P., & Wright, S. (2014). Universal Credit, ubiquitous conditionality and its implications for social citizenship. *Journal of Poverty and Social Justice*, *22*(1), 27-35. https://doi.org/10.1332/175982714X13875305151043

Dwyer, S. C., & Buckle, J. L. (2009). The space between : On being an insider-outsider in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, *8*(1), 54-63. https://doi.org/10.1177/160940690900800105

Eekelaar, J. (1994). The interests of the child and the child's wishes : The role of dynamic self-determinism. *International Journal of Law, Policy and the Family*, *8*(1), 42-61. https://doi.org/10.1093/lawfam/8.1.42

Ehrenberg, A. (1998). *La fatigue d'être soi : Dépression et société*. Odile Jacob.

Ehrenberg, A. (2010). *La société du malaise : Le mental et le social*. Odile Jacob. https://doi.org/10.3917/oj.ehren.2010.01

Ehrenberg, A. (2013). De l'homme coupable à l'homme capable. Dans R. Frydman & M. Flis-Trèves (dir.), *Ruptures* (p. 133-144). Presses Universitaires de France.

Elias, N. (1991). *La société des individus*. Fayard.

Elster, J. (1982). Sour grapes : Utilitarianism and the genesis of wants. Dans A. Sen & B. Williams (dir.), *Utilitarianism and beyond*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511611964.013

Eriksson, P., Aaltio, E., & Laajasalo, T. (2024). Short-term effectiveness of residential out-of-home care for children and youth : A scoping review. *British Journal of Social Work*, *54*, 3135-3157. https://doi.org/10.1093/bjsw/bcae084

Evans, T. et Harris, J. (2004). Street-level bureaucracy, social work and the (exaggerated) death of discretion. *British Journal of Social Work*, *34*(6), 871-895. https://doi.org/10.1093/bjsw/bch106

Fablet, D. (2008). L'émergence de la notion de parentalité en milieu(x) professionnel(s). *Sociétés et jeunesses en difficulté*, *5*.

Faircloth, C. (2014). Intensive parenting and the expansion of parenting. Dans E. Lee, J. Bristow, C. Faircloth, & J. Macvarish (dir.), *Parenting culture studies* (p. 25-50). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137304612_2

Faisca, É. (2024). *Participer : Espaces, temps et mouvements favorisant la prise en compte de l'expression et des perspectives de l'enfant confié·e à l'aide sociale à l'enfance* [Thèse de doctorat, Université Paris Nanterre].

Farmer, E. (2018). *Reunification from out-of-home care : A research overview of good practice in returning children home from care*. University of Bristol. https://research-information.bris.ac.uk/ws/portalfiles/portal/189519934/Reunification_from_Out_of_Home_Care_A_Research_Overview_of_Good_Practice.pdf

Fattore, T., Fegter, S., & Hunner-Kreisel, C. (2019). Children's understandings of well-being in global and local contexts : Theoretical and methodological considerations for a multinational qualitative study. *Child Indicators Research*, *12*(2), 385-407. https://doi.org/10.1007/s12187-018-9594-8

Featherstone, B., & Gupta, A. (2017). The capability approach : What can it offer child protection policy and practice in England ? Dans H.-U. Otto, M. Walker, & H. Ziegler (dir.), *Capability-promoting policies : Enhancing individual and social development* (p. 183-200). Policy Press. https://doi.org/10.56687/9781447334323-013

Featherstone, B., Gupta, A., Morris, K., & Warner, J. (2018). Let's stop feeding the risk monster : Towards a social model of "child protection". *Families, Relationships and Societies*, *7*(1), 7-22. https://doi.org/10.1332/204674316X14552878034622

Featherstone, B., White, S., & Morris, K. (2014). *Re-imagining child protection : Towards humane social work with families*. Policy Press.

Fegter, S., & Richter, M. (2014). Capability approach as a framework for research on children's well-being. Dans A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J. E. Korbin (dir.), *Handbook of child well-being. Theories, methods, and policies in global perspective* (p. 739-758). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_151

Ferguson, H. (2003). Protecting children in new times : Child protection and the risk society. *Child and Family Social Work*, *2*, 221-234. https://doi.org/10.1046/j.1365-2206.1997.00064.x

Ferguson, H. (2004). *Protecting children in time : Child abuse, child protection and the consequences of modernity*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230006249

Fineman, M. A. (2008). The vulnerable subject : Anchoring equality in the human condition. *Yale Journal of Law and Feminism*, *20*, 1-23.

Fong, K. (2020). Child protective services investigations and state surveillance of family life. *American Sociological Review*, *85*(4), 610-638. https://doi.org/10.1177/0003122420938460

Foray, P. (2022). Devenir autonome. Autonomie et dépendance dans l'éducation. *Éthique publique*, *24*(2), 1-12. https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.7244

Frauenfelder, A. (2016). Le retour de l'« enfance en danger » : Seuil de sensibilité, modes d'intervention et normes de parentalité en mutation. Dans B. Vittori (Éd.), *Au risque de la prévention : Enfance, jeunesse, familles et travail social : De la prévention précoce à la participation sociale* (p. 105-132). Éditions ies. https://doi.org/10.4000/books.ies.1225

Frauenfelder, A., Bugnon, G., Droux, J., Vernay, O., & Crettaz, R. (2024). Droit de participer ou devoir de collaborer ? Paradoxes du travail « avec » les familles en protection de l'enfance. Dans A. Grob, R. Knüsel, & V. Mottier (dir.), *Placements et destinée : Décisions des autorités et conséquences sur les parcours de vie* (Programme national de recherche « Assistance et coercition », vol. 3, p. 149-160). Schwabe Verlag.

Frechon, I., & Lacroix, I. (2020). L'entrée dans la vie adulte des jeunes pris en charge par le système de protection de l'enfance. *Agora débats/jeunesses*, *86*(3), 111-126. https://doi.org/10.3917/agora.086.0111

Frechon, I., & Marquet, L. (2018). Sortir de la protection de l'enfance à la majorité ou poursuivre en contrat jeune majeur. *Populations vulnérables*, *4*. https://doi.org/10.4000/popvuln.1366

Freeman, M. D. A. (1983). *The rights and wrongs of children*. Frances Pinter.

Fukuda-Parr, S. (2003). The human development paradigm : Operationalizing Sen's ideas on capabilities. *Feminist Economics*, *9*(2-3), 301-317. https://doi.org/10.1080/1354570022000077980

Galle, S. (2024). Retrait d'enfants. Dans *Dictionnaire historique de la Suisse (DHS)*. https://hls-dhs-dss.ch/fr/articles/060530/2024-09-04/

Garcia Delahaye, S., & Libois, J. (2021). Évaluation, participation et émancipation en travail social : Enjeux méthodologiques et d'accompagnement pour des enfants et des jeunes bénéficiant de mesures de protection. *Pensée plurielle*, *53*(1), 100-122. https://doi.org/10.3917/pp.053.0100

Garrau, M. (2018). *Politiques de la vulnérabilité*. CNRS Éditions.

Garrau, M. (2022a). Entre protection et reconnaissance : Vers une politique de la vulnérabilité. Dans B. Gagnon (dir.), *La justice, la vulnérabilité et le politique*

autrement (p. 19-43). Presses de l'Université Laval. https://doi.org/10.2307/j.ctv30dxwzc.5

Garrau, M. (2022b). De la vulnérabilité et de ses implications politiques. Dans B. Gagnon (dir.), *La justice, la vulnérabilité et le politique autrement* (p. 91-111). Presses de l'Université Laval. https://doi.org/10.1515/9782763757858-006

Garrau, M. (2022c). Penser la vulnérabilité à partir de ses négations. Dans L. Rizzerio et D. Lambert (dir.), *L'identité en question : Entre parcours de vulnérabilités et chemins d'autonomie* (p. 77-94). Presses universitaires de Namur.

Gauchet, M. (2004). L'enfant du désir. *Le Débat*, *132*(5), 98-121. https://doi.org/10.3917/deba.132.0098

Genard, J.-L. (1999). *La grammaire de la responsabilité*. Cerf. https://doi.org/10.4000/books.pusl.19842

Genard, J.-L. (2007). Capacités et capacitation : Une nouvelle orientation des politiques publiques ? Dans J.-L. Genard & F. Cantelli (dir.), *Action publique et subjectivité* (p. 41-64). LGDJ.

Genard, J.-L. (2008). Le respect sous l'horizon de la responsabilité. Dans N. Zaccaï-Reyners (Éd.), *Questions de respect. Enquête sur les figures contemporaines du respect* (p. 21-40). Éditions de l'Université de Bruxelles.

Gilbert, N. (2002). *Transformation of the welfare state : The silent surrender of public responsibility*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/0195140745.001.0001

Gilbert, R., Widom, C. S., Browne, K., Fergusson, D., Webb, E., & Janson, S. (2009). Burden and consequences of child maltreatment in high-income countries. *The Lancet*, *373*(9657), 68-81. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(08)61706-7

Gillen, A., & Canavan, J. (2024). Complexity theory and child protection and welfare : A tool of hindsight and/or a tool to assist improved decision making in child protection and welfare work. *The British Journal of Social Work*, *54*(1), 59-76. https://doi.org/10.1093/bjsw/bcad180

Gillies, V. (2007). *Marginalised mothers : Exploring working-class experiences of parenting*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203966792

Gillies, V. (2008). Childrearing, class and the new politics of parenting. *Sociology Compass*, *2*(3), 1079-1095. https://doi.org/10.1111/j.1751-9020.2008.00114.x

Gilligan, C. (1982). *In a different voice : Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.

Göbel, S., Hansmeyer, A., Lunz, M., & Peters, U. (2019). Occupational aspirations of care leavers and their pathways into work. *Social Work & Society*, *17*(2).

Goldson, B., Lavalette, M., & McKechnie, J. (dir.). (2004). *Children, welfare and the state*. SAGE Publications. https://doi.org/10.4135/9781446221068

Gorza, M., & Bolter, F. (2012). Indicateurs de bien-être de l'enfant, une déclinaison en protection de l'enfance est-elle possible ? *Journal du droit des jeunes*, *312*, 26-36. https://doi.org/10.3917/jdj.312.0026

Goyette, M. (2015). Actions publiques destinées aux jeunes en contexte de vulnérabilité : du travail d'adaptation du jeune au développement d'espaces d'expérimentation. Dans M.-H. Soulet (Éd.), *Jeunesses précaires* (p. 151-167). Academic Press Fribourg.

Graham, A., Powell, M. A., Taylor, N., Anderson, D., & Fitzgerald, R. (2013). *Recherche éthique impliquant des enfants (ERIC) : Note d'orientation éthique 29 – Avantages et inconvénients*. UNICEF Office of Research – Innocenti.

Green, M. J., Tzoumakis, S., McIntyre, B., Kariuki, M., Laurens, K. R., Dean, K., Chilvers, M., Harris, F., Butler, M., Brinkman, S. A., & Carr, V. J. (2018). Childhood maltreatment and early developmental vulnerabilities at age 5 years. *Child Development*, *89*(5), 1599-1612. https://doi.org/10.1111/cdev.12928

Gřundělová, B., Broskevičová, Z., & Kowolová, I. (2025). When a gatekeeper denies a researcher access : Circumstances of gate closure in social work research. *Research Ethics*, *21*(4), 623-643. https://doi.org/10.1177/17470161241273813

Gupta, A. (2018). Punishing the poor? Child welfare and protection under neoliberalism. *Social Work & Society*, *16*(2), 1-8. https://ejournals.bib.uni-wuppertal.de/index.php/sws/article/view/575

Gupta, A., Blumhardt, H., & ATD Quart Monde. (2018). Poverty, exclusion and child protection practice : The contribution of « the politics of recognition & respect ». *European Journal of Social Work*, *21*(2), 247-259. https://doi.org/10.1080/13691457.2017.1287669

Gypen, L., Vanderfaeillie, J., De Maeyer, S., Belenger, L. et Van Holen, F. (2017). Outcomes of children who grew up in foster care: Systematic-review. *Children and Youth Services Review*, *76*, 74-83. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.02.035

Hacking, I. (1991). The making and molding of child abuse. *Critical Inquiry*, *17*(2), 253-288. https://doi.org/10.1086/448583

Häggman-Laitila, A., Salokekkilä, P., & Karki, S. (2018). Transition to adult life of young people leaving foster care : A qualitative systematic review. *Children and Youth Services Review*, *95*, 134-143. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.08.017

Hamrouni, N. (2012). *Le care invisible : Genre, vulnérabilité et domination* [Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain et Université de Montréal]. https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal%3A118699/datastream/PDF_01/view

Hamzaoui, M. (2017). Contractualisation de l'aide et de l'action sociale. *Les politiques sociales*, *1*(1-2), 40-48. https://doi.org/10.3917/lps.171.0040

Hanson, K. (2017). Embracing the past : « Been », « being » and « becoming » children. *Childhood*, *24*(3), 281-285. https://doi.org/10.1177/0907568217715347

Haraway, D. (1988). Situated knowledges : The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, *14*(3), 575-599. https://doi.org/10.2307/3178066

Hardy, G. (2001). *S'il te plaît, ne m'aide pas ! L'aide sous injonction administrative ou judiciaire*. Jeunesse et Droit.

Hart, C. S. (2016). How do aspirations matter ? *Journal of Human Development and Capabilities*, *17*(3), 324-341. https://doi.org/10.1080/19452829.2016.1199540

Hart, C. S., Biggeri, M., & Babic, B. (dir.). (2014). *Agency and participation in childhood and youth : International applications of the capability approach in schools and beyond*. Bloomsbury. https://doi.org/10.5040/9781472552754

Hart, C. S., & Brando, N. (2018). A capability approach to children's well-being, agency and participatory rights in education. *European Journal of Education*, *53*, 293-309. https://doi.org/10.1111/ejed.12284

Hart, R. A. (1992). *Children's participation : From tokenism to citizenship* (Innocenti Essays n° 4). UNICEF International Child Development Centre.

Häusermann, S., & Bürgisser, R. (2023). Family policy. Dans P. Emmenegger, F. Fossati, S. Häusermann, Y. Papadopoulos, P. Sciarini, & A. Vatter (dir.), *The Oxford handbook of Swiss politics* (p. 733-752). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780192871787.013.38

Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, *312*(5782), 1900-1902. https://doi.org/10.1126/science.1128898

Hellawell, D. (2006). Inside-out : Analysis of the insider-outsider concept as a heuristic device to develop reflexivity in students doing qualitative research. *Teaching in Higher Education*, *11*(4), 483-494. https://doi.org/10.1080/13562510600874292

Henderson-Dekort, E. A., Van Bakel, H. J. A., Smits, V., & Van Regenmortel, M. R. F. (2023). « In accordance with age and maturity » : Children's perspectives, conceptions and insights regarding their capacities and meaningful participation. *Action Research*, *21*(1), 30-61. https://doi.org/10.1177/14767503221143877

Hendrick, H. (1994). *Child welfare : England, 1872-1989*. Routledge.

Herd, P., Hoynes, H., Michener, J., & Moynihan, D. (2023). Introduction : Administrative burden as a mechanism of inequality in policy implementation. *RSF : The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, *9*(5), 1-30. https://doi.org/10.7758/RSF.2023.9.5.01

Hick, R. (2014). Poverty as capability deprivation : Conceptualising and measuring poverty in contemporary Europe. *European Journal of Sociology*, *55*(3), 295-323. https://doi.org/10.1017/S0003975614000150

Hick, R., & Burchardt, T. (2017). Capability deprivation. Dans D. Brady & L. M. Burton (dir.), *The Oxford handbook of the social science of poverty*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199914050.013.5

Hiles, D., Moss, D., Thorne, L., Wright, J., & Dallos, R. (2014). « So what am I ? » Multiple perspectives on young people's experience of leaving care. *Children and Youth Services Review*, *41*, 1-15. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.03.007

Hirschman, A. O. (1970). *Exit, voice, and loyalty : Responses to decline in firms, organizations, and states*. Harvard University Press.

Holland, S. (2001). Representing children in child protection assessments. *Childhood*, *8*(3), 322-339. https://doi.org/10.1177/0907568201008003002

Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Gallimard.

Houston, S. (2016). Empowering the shamed self : Recognition and critical social work. *Journal of Social Work*, *16*(1), 3-21. https://doi.org/10.1177/1468017314566789

Hughes, K., Bellis, M. A., Hardcastle, K. A., Sethi, D., Butchart, A., Mikton, C., Dunne, M. P., & Jones, L. (2019). Adverse childhood experiences, childhood relationships and associated substance use and mental health in young Europeans. *European Journal of Public Health*, *29*(4), 741-747. https://doi.org/10.1093/eurpub/ckz037

Husby, I. S. D., Slettebø, T., & Juul, R. (2018). Partnerships with children in child welfare : The importance of trust and pedagogical support. *Child & Family Social Work*, *23*, 443-450. https://doi.org/10.1111/cfs.12435

Ibrahim, S. (2020). Individualism and the capability approach : The role of collectivities in expanding human capabilities. Dans E. Chiappero-Martinetti, S. Osmani, & M. Qizilbash (dir.), *The Cambridge handbook of the capability approach* (p. 206-226). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781316335741.013

Ibrahim, S., & Tiwari, M. (dir.). (2014). *The capability approach : From theory to practice*. Palgrave Macmillan.

Ingold, T. (2017). On human correspondence. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, *23*(1), 9-27. https://doi.org/10.1111/1467-9655.12541

Ingold, T. (2020). *Correspondences*. Polity Press.

James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Polity Press.

James, A., & Prout, A. (dir.). (1990). *Constructing and reconstructing childhood : New directions in the sociological study of childhood*. Falmer Press.

Jendoubi, V., Scalambrin, L., & Valarino, I. (2022). *Les mineures et mineurs placés à Genève : Étude de leurs parcours scolaires et de leurs vécus*. Service de la recherche en éducation, État de Genève. https://www.ge.ch/document/30690/telecharger

Jésu, F. (2006). Jusqu'où les enfants peuvent-ils être les acteurs de leur propre protection ? *Journal du droit des jeunes*, *251*(1), 13-17. https://doi.org/10.3917/jdj.251.0013

Join-Lambert Milova, H. (2006). Autonomie et participation d'adolescents placés en foyer (France, Allemagne, Russie). *Sociétés et jeunesses en difficulté*, (2). https://journals.openedition.org/sejed/188

Jouanno, A. (2023). Un mandat de surveillance étendu. Une analyse des effets de la pauvreté sur la surexposition au signalement à la maternité et à l'école. *Revue française des affaires sociales*, 49-72. https://doi.org/10.3917/rfas.233.0049

Jung, C. (2011). Le contrat jeune majeur : La protection à l'épreuve de l'insertion. *Vie sociale*, *3*(3), 65-77. https://doi.org/10.3917/vsoc.113.0065

Jung, C. (2017). Les jeunes majeurs sans soutien familial : entre ruptures de parcours et trajectoires toutes tracées. *Vie sociale, 18*(2), 67-80. https://doi.org/10.3917/vsoc.172.0067

Kanestrøm, H., Stallvik, M., Lydersen, S., Skokauskas, N., & Kaasbøll, J. (2024). Adolescents in therapeutic residential care : Treatment needs and characteristics. *European Journal of Social Work*, *27*(4), 733-747. https://doi.org/10.1080/13691457.2023.2266779

Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif* (4e éd.). Armand Colin. https://doi.org/10.14375/NP.9782200614171

Keller, S., Stohler, R., & Gabriel, T. (2025). Switzerland. Dans T. Refaeli & V. R. Mann-Feder (dir.), *Leaving care around the world : Policy, practice, research, and youth participation* (p. 354-367). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/9780197758847.003.0030

Kempe, C. H., Silverman, F. N., Steele, B. F., Droegemueller, W., & Silver, H. K. (1962). The battered-child syndrome. *JAMA*, *181*(1), 17-24. https://doi.org/10.1001/jama.1962.03050270019004

Kerivel, A. (2015). 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*, *12*(4), 107-127. https://doi.org/10.3917/vsoc.154.0107

Kerivel, A., Dheilly, C., & James, S. (2024). « Compter sur », « compter pour » des adultes et des pairs. Un enjeu majeur pour l'avenir, pour les enfants et jeunes placés. *Nouvelles pratiques sociales*, *34*(1), 300-326. https://doi.org/10.7202/1114812ar

Khader, S. J. (2011). *Adaptive preferences and women's empowerment*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199777884.001.0001

Khoo, E., Skoog, V., & Dalin, R. (2012). Dans and out of care : A profile and analysis of children in the out-of-home care system in Sweden. *Children and Youth Services Review*, *34*(5), 900-907. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.019

Knezevic, Z. (2020). Child protection and the knowledge culture of « evidencing ». *Critical and Radical Social Work*, *8*(3), 401-415.

Knijn, T., Martin, C., & Ostner, I. (2018). Triggers and drivers of change in framing parenting support in North-Western Europe. Dans G. B. Eydal & T. Rostgaard (dir.), *Handbook of family policy* (p. 152-166). Edward Elgar. https://doi.org/10.4337/9781784719340.00020

Koprowicz, A., & Gumowska, I. (2022). Is the future frightening ? Anxiety among young people in care in Poland as they move to independence. *Adoption & Fostering*, *46*(3), 302-317. https://doi.org/10.1177/03085759221116412

Korlat, S., Schultes, M. T., Schober, B., Spiel, C., & Kollmayer, M. (2023). Gender typicality and prestige of occupational aspirations in adolescents : The relevance of agency and communion. *Journal of Career Development*, *50*(2), 405-424. https://doi.org/10.1177/08948453221100744

Lacharité, C. (2021). Une perspective écosystémique et développementale de la négligence envers les jeunes enfants. Dans C. Zaouche Gaudron et al. (dir.), *Espaces de socialisation extrafamiliale dans la petite enfance* (p. 235-247). Érès. https://doi.org/10.3917/eres.zaouc.2021.01.0235

Lacharité, C., Balsells, M. A., Milani, P., Ius, M., Boutanquoi, M., & Chamberland, C. (2022a). Protection de l'enfance et participation des familles : Cadre pour la transformation des cultures organisationnelles et l'adaptation des pratiques professionnelles. Dans D. Saint-Laurent, K. Dubois-Comtois, & C. Cyr (dir.), *La maltraitance : Perspective développementale et écologique* (p. 341-364). Presses de l'Université du Québec. https://doi.org/10.2307/jj.2059211.21

Lacharité, C., Éthier, L.-S., & Nolin, P. (2006). Vers une théorie écosystémique de la négligence envers les enfants. *Bulletin de psychologie*, *484*(4), 381-394. https://doi.org/10.3917/bupsy.484.0381

Lacharité, C., Ruiz-Casares, M., & Martin, F. (2022b). Indicateurs de qualité de l'accompagnement des familles dans les situations de négligence envers l'enfant. Dans G. Séraphin (Éd.), *La qualité de l'accompagnement en protection de l'enfance : Établir des indicateurs* (p. 97-114). L'Harmattan. https://doi.org/10.3917/har.serap.2022.01.0097

Lacharité, C., Sellenet, C. et Chamberland, C. (dir.). (2015). *La protection de l'enfance : La parole des enfants et des parents*. Presses de l'Université du Québec.

Lacroix, I., Oui, A., & Séraphin, G. (2015). La participation des parents en protection de l'enfance : Une injonction paradoxale. Dans C. Lacharité, C. Sellenet, & C. Chamberland (dir.), *La protection de l'enfance : La parole des enfants et des parents* (p. 173-186). Presses de l'Université du Québec.

Ladner, A. (2011). Switzerland : Subsidiarity, power-sharing, and direct democracy. Dans J. Loughlin, F. Hendriks, & A. Lidström (dir.), *The Oxford handbook of local and regional democracy in Europe* (p. 196-218). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199562978.003.0009

Lanfantaisie, V., Clément, M.-È., & Coutu, S. (2013). L'isolement social des familles en situation de négligence. *Revue de psychoéducation*, *42*(2). https://doi.org/10.7202/1061214ar

Lansdown, G. (2005). *The evolving capacities of the child*. UNICEF Innocenti Research Centre.

Lansdown, G. (2011). *Every child's right to be heard : A resource guide on the UN Committee on the Rights of the Child General Comment No. 12*. Save the Children UK.

Leboyer, S., Mahier, J.-P., Mick, J., & Stella, S. (dir.). (2020). *AEMO, AED : Contrôle social des pauvres ?* Érès. https://doi.org/10.3917/eres.leboy.2020.01.0007

Lee, E., Bristow, J., Faircloth, C., & Macvarish, J. (2023). *Parenting culture studies* (2e éd.). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-44156-1

Lee, N. (2001). *Childhood and society : Growing up in an age of uncertainty*. Open University Press.

Leimgruber, M. (2008). *Solidarity without the state ? Business and the shaping of the Swiss welfare state, 1890-2000*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511497094

Leloux-Opmeer, H., Kuiper, C., Swaab, H., & Scholte, E. (2016). Characteristics of children in foster care, family-style group care, and residential care : A scoping review. *Journal of Child and Family Studies*, *25*, 2357-2371. https://doi.org/10.1007/s10826-016-0418-5

Lenoir, R. (2003). *Généalogie de la morale familiale*. Seuil.

Lessmann, O., Otto, H.-U., & Ziegler, H. (dir.). (2011). *Closing the capabilities gap : Renegotiating social justice for the young*. Barbara Budrich Publishers. https://doi.org/10.2307/j.ctvddzrj3

Liebel, M. (2014). From evolving capacities to evolving capabilities: Contextualizing children's rights. Dans D. Stoecklin et J.-M. Bonvin (dir.), *Children's rights and the capability approach: Challenges and prospects* (p. 67-84). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9091-8_4

Lignier, W. (2008). La barrière de l'âge. Conditions de l'observation participante avec des enfants. *Genèses*, *73*(4), 20-36. https://doi.org/10.3917/gen.073.0020

Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services* (éd. du 30e anniversaire, augmentée). Russell Sage Foundation. (Œuvre originale publiée en 1980)

Locke, J. (1994). *Le second traité du gouvernement : Essai sur la véritable origine, l'étendue et la fin du gouvernement civil* (J.-F. Spitz, Trad.). Presses Universitaires de France. (Œuvre originale publiée en 1690)

Lundy, L. (2007). « Voice » is not enough : Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, *33*(6), 927-942. https://doi.org/10.1080/01411920701657033

Macvarish, J., Lee, E., & Lowe, P. (2014). The « first three years » movement and the infant brain : A review of critiques. *Sociology Compass*, *8*(6), 792-804. https://doi.org/10.1111/soc4.12183

Malinowski, S. et Parron, A. (2024). La participation collective des enfants et des jeunes majeurs en protection de l'enfance : entre injonction à la parole et rééquilibre du pouvoir. Dans A. Meidani, C. Siino et O. Troupel (dir.), *La vulnérabilité dans tous ses états : parcours de vie et inégalités sociales* (p. 225-247). Éditions Matériologiques.

Marshall, G., Winter, K., & Turney, D. (2020). Honneth and positive identity formation in residential care. *Child & Family Social Work*, *25*(4), 733-741. https://doi.org/10.1111/cfs.12749

Martin, C. (Éd.). (2014). *« Être un bon parent » : Une injonction contemporaine*. Presses de l'EHESP. https://doi.org/10.3917/ehesp.mart.2014.01

Martin, C., & Leloup, X. (2020). La parentalisation du social. *Lien social et Politiques*, *85*, 5-18. https://doi.org/10.7202/1073739ar

Martínez-Usarralde, M. J., Conchell, R., Villar, M., & Pérez-Tabernero, L. (2025). The need for better attachment bonds between institutional caregivers and children in residential care : A systematic review. *Behavioral Sciences*, *15*(3), 1-9. https://doi.org/10.3390/bs15030245

Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve : L'individu dans la France contemporaine*. Armand Colin.

Mascaró, R., Dupuis-Gauthier, C., Jardri, R., & Delion, P. (2012). Évaluation des effets du placement précoce du bébé en pouponnière. *Devenir*, *24*(2), 69-115. https://doi.org/10.3917/dev.122.0069

Massullo, C., De Rossi, E., Carbone, G. A., Imperatori, C., Ardito, R. B., Adenzato, M., & Farina, B. (2023). Child maltreatment, abuse, and neglect : An umbrella review of their prevalence and definitions. *Clinical Neuropsychiatry*, *20*(2), 72-99.

Maupas, C. (2019). Penser la participation des parents en protection de l'enfance à l'aune des rapports sociaux de classe et de genre. *Le Sociographe*, *68*(4), 101-113. https://doi.org/10.3917/graph.068.0101

Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood : Thinking from children's lives*. Open University Press.

McCafferty, P., & Mercado Garcia, E. (2024). Children's participation in child welfare : A systematic review of systematic reviews. *British Journal of Social Work*, *54*, 1092-1108. https://doi.org/10.1093/bjsw/bcad167

McLaughlin, H., Beresford, P., Cameron, C., Casey, H., & Duffy, J. (dir.). (2021). *The Routledge handbook of service user involvement in human services research and education*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429433306

Melkman, E., Mor-Salwo, Y., Mangold, K., Zeller, M., & Benbenishty, R. (2015). Care leavers as helpers : Motivations for and benefits of helping others. *Children and Youth Services Review*, *54*, 41-48. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.05.004

Mellier, D., & Rosenblum, O. (2013). La nouvelle solitude des parents « autoentrepreneurs ». *Dialogue*, *199*(1), 3-106.

Ménard, B. (2018). Le décrochage dans l'enseignement supérieur à l'aune de l'approche par les capabilités. *Formation emploi*, *142*(2), 119-141. https://doi.org/10.4000/formationemploi.5684

Merton, R. K. (1968). The Matthew effect in science. *Science*, *159*(3810), 56-63. https://doi.org/10.1126/science.159.3810.56

Merton, R. K. (1972). Insiders and outsiders : A chapter in the sociology of knowledge. *American Journal of Sociology*, *78*(1), 9-47. https://doi.org/10.1086/225294

Merton, R. K. (1988). The Matthew effect in science, II : Cumulative advantage and the symbolism of intellectual property. *Isis*, *79*(4), 606-623. https://doi.org/10.1086/354848

Mestre, C. (2019). La parentalité positive, pour tous les enfants ! *Spirale*, *92*(4), 172-176. https://doi.org/10.3917/spi.092.0172

Molander, A. (2016). *Discretion in the welfare state: Social rights and professional judgment*. Routledge.

Montserrat, C., Llosada, J., Garcia-Molsosa, M., & Casas, F. (2022). The subjective well-being of children in residential care : Has it changed in recent years ? *Social Sciences*, *11*(25). https://doi.org/10.3390/socsci11010025

Morrow, V., & Richards, M. (1996). The ethics of social research with children : An overview. *Children & Society*, *10*, 90-105. https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.1996.tb00461.x

Munro, E. (2004). The impact of audit on social work practice. *The British Journal of Social Work*, *34*(8), 1075-1095. https://doi.org/10.1093/bjsw/bch130

Munro, E. (2011). *The Munro review of child protection : Final report – A child-centred system*. Department for Education. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7b455ee5274a34770ea939/Munro-Review.pdf

Munro, E. (2019). Decision-making under uncertainty in child protection : Creating a just and learning culture. *Child & Family Social Work*, *24*, 123-130. https://doi.org/10.1111/cfs.12589

Munro, E. (2020). *Effective child protection* (3ème édition.). Sage. https://doi.org/10.4135/9781036234133

Munro, E. R., Friel, S., Baker, C., Lynch, A., Walker, K., Williams, J., Cook, E., & Chater, A. (2022). *Care leavers' transitions to adulthood in the context of COVID-19 : Understanding pathways, experiences and outcomes to improve policy and practice*. University of Bedfordshire ; UK Research and Innovation. https://gtr.ukri.org/projects?ref=ES%2FV016245%2F1

Murphy, C. (2021). A more "child-centred" system? Child protection social workers' willingness to employ discretion. *British Journal of Social Work*, *51*(6), 2155-2172. https://doi.org/10.1093/bjsw/bcab118

Neyrand, G. (2011). Parentalité : Une sédimentation de significations. Dans G. Neyrand, *Soutenir et contrôler les parents : Le dispositif de parentalité* (p. 35-52). Érès. https://doi.org/10.3917/eres.neyra.2011.01

Neyrand, G. (2013). Le rapport parent-enfant à la croisée des chemins : Un renouvellement des façons de voir et d'intervenir. Dans G. Bergonnier-Dupuy, H. Join-Lambert, & P. Durning (dir.), *Traité d'éducation familiale* (p. 13-33). Dunod.

Noël, J., & Saint-Jacques, M.-C. (2020). Quelle valeur s'accorde-t-on quand on est une mère d'enfant placé ? Une analyse basée sur la théorie de la reconnaissance sociale. *Nouvelles pratiques sociales*, *31*(2), 298-317. https://doi.org/10.7202/1076657ar

Nowland, R., Thomson, G., McNally, L., Smith, T., & Whittaker, K. (2021). Experiencing loneliness in parenthood : A scoping review. *Perspectives in Public Health*, *141*(4), 214-225. https://doi.org/10.1177/17579139211018243

Nussbaum, M. C. (2000). *Women and human development : The capabilities approach*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511841286

Nussbaum, M. C. (2003). Capabilities as fundamental entitlements : Sen and social justice. *Feminist Economics*, *9*(2-3), 33-59. https://doi.org/10.1080/1354570022000077926

Oehmichen, H. (2023). Jusqu'où attendre son retour ? Le placement d'enfants ou la lente dépossession des parents de classes populaires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *250*(5), 40-57. https://doi.org/10.3917/arss.250.0040

Paperman, P., & Laugier, S. (dir.). (2005). *Le souci des autres : Éthique et politique du care*. Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.

Parton, N. (1998). Risk, advanced liberalism and child welfare : The need to rediscover uncertainty and ambiguity. *The British Journal of Social Work*, *28*(1), 5-27. https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.bjsw.a011317

Patriarca, G. (2014). Quelles conditions minimales pour prendre la décision du placement ? In D. Attias & L. Khaïat (dir.), *Le placement des enfants* (p. 127-136). Érès. https://doi.org/10.3917/eres.attia.2014.02.0127

Paugam, S. (1991). Les statuts de la pauvreté assistée. *Revue française de sociologie*, *32*(1), 75-101. https://doi.org/10.2307/3322357

Paugam, S. (2009). *La disqualification sociale : Essai sur la nouvelle pauvreté* (8e éd.). Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.paug.2009.01

Paugam, S. (2012). « Compter sur » et « compter pour » : Les deux faces complémentaires du lien social. Dans R. Castel & C. Martin (dir.), *Changements et pensées du changement : Échanges avec Robert Castel* (2e éd., p. 215-230). La Découverte. https://doi.org/10.3917/dec.caste.2012.01.0215

Paugam, S. (2023). *L'attachement social : Formes et fondements de la solidarité humaine*. Éditions Points.

Paulsen, V., & Berg, B. (2016). Social support and interdependency in transition to adulthood from child welfare services. *Children and Youth Services Review*, *68*, 125-131. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.07.006

Payet, J.-P., Giuliani, F., & Laforgue, D. (dir.). (2008). *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance*. Presses universitaires de Rennes. https://doi.org/10.4000/books.septentrion.38592

Pfohl, S. J. (1977). The « discovery » of child abuse. *Social Problems*, *24*(3), 310-323. https://doi.org/10.2307/800083

Pinheiro, M., Magalhães, E., Calheiros, M. M., & Macdonald, D. (2024). Quality of relationships between residential staff and youth : A systematic review. *Child and Adolescent Social Work Journal*, *41*(4), 561-576. https://doi.org/10.1007/s10560-022-00909-6

Pioli, D. (2006). Le soutien à la parentalité : Entre émancipation et contrôle. *Sociétés et jeunesses en difficulté*, *1*.

Piterbraut-Merx, T. (2020). Doit-on protéger les enfants ? Les voies de la domination adulte. *Revue du Crieur*, *15*(1), 106-113. https://doi.org/10.3917/crieu.015.0106

Pollard, E. L. et Lee, P. D. (2003). Child well-being: A systematic review of the literature. *Social Indicators Research*, *61*(1), 59-78. https://doi.org/10.1023/A:1021284215801

Pollock, N. J., Ouédraogo, A. M., Trocmé, N., Hovdestad, W., Miskie, A., Crompton, L., Campeau, A., Tanaka, M., Zhang, C., Laprise, C., & Tonmyr, L. (2024). Taux de placement des enfants hors de leur foyer familial : Analyse des données administratives nationales du système de protection de l'enfance au Canada. *Promotion de la santé et prévention des maladies chroniques au Canada*, *44*(4), 167-182. https://doi.org/10.24095/hpcdp.44.4.02f

Pont, E. (2021). « Un projet réaliste et réalisable » : Genre et handicap dans la réhabilitation professionnelle des personnes paraplégiques. *Genre Éducation Formation*, *5*. https://doi.org/10.4000/gef.714

Pothet, J. (2024). *Parentalités incertaines : Ethnographie et sociologie des dispositifs de soutien aux parents*. Presses universitaires de Rennes.

Prout, A. (2011). Taking a step away from modernity : Reconsidering the new sociology of childhood. *Global Studies of Childhood*, *1*(1), 4-14. https://doi.org/10.2304/gsch.2011.1.1.4

Qvortrup, J. (2009). Are children human beings or human becomings ? A critical assessment of outcome thinking. *Rivista Internazionale di Scienze Sociali*, *117*(3-4), 631-654.

Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G. B., & Wintersberger, H. (dir.). (1994). *Childhood matters : Social theory, practice and politics*. Avebury.

Racamier, P.-C., Sens, C., & Carretier, L. (1961). La mère et l'enfant dans les psychoses du post-partum. *L'Évolution psychiatrique*, *26*(4), 525-570.

Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Harvard University Press. https://doi.org/10.4159/9780674042605

Rennerskog, J. (2023). Children in coercive care as « responsibilized becomings » : On rights and responsibilization in the Swedish welfare state. *Incarceration*, *4*, 1-18. https://doi.org/10.1177/26326663231169717

Revillard, A. (2018). Saisir les conséquences d'une politique à partir de ses ressortissants. La réception de l'action publique. *Revue française de science politique*, *68*(3), 469-491. https://doi.org/10.3917/rfsp.683.0469

Roberts, D. E. (2002). *Shattered bonds : The color of child welfare*. Basic Books. https://doi.org/10.1016/S0190-7409(02)00238-4

Robeyns, I. (2000). *An unworkable idea or a promising alternative ? Sen's capability approach re-examined* (Discussion Paper Series 00.30). Center for Economic Studies, KU Leuven.

Robeyns, I. (2005). The capability approach : A theoretical survey. *Journal of Human Development*, *6*(1), 93-117. https://doi.org/10.1080/146498805200034266

Robeyns, I. (2017). *Wellbeing, freedom and social justice : The capability approach re-examined*. Open Book Publishers. https://doi.org/10.11647/OBP.0130

Robin, P. (2021). Considérés par le bas, les parcours en protection de l'enfance. *Vie sociale*, *34-35*(2), 159-170. https://doi.org/10.3917/vsoc.212.0159

Robin, P., Mackiewicz, M.-P. et Ackermann, T. (2017). Des adolescents et jeunes allemands et français confiés à la protection de l'enfance font des recherches sur leur monde. *Sociétés et jeunesses en difficulté*, (18). https://journals.openedition.org/sejed/8385

Robin, P., & Séverac, N. (2013). Parcours de vie des enfants et des jeunes relevant du dispositif de protection de l'enfance : Les paradoxes d'une biographie sous injonction. *Recherches familiales*, *10*(1), 91-102. https://doi.org/10.3917/rf.010.0091

Rose, G. (1997). Situating knowledges : Positionality, reflexivities and other tactics. *Progress in Human Geography*, *21*(3), 305-320. https://doi.org/10.1191/030913297673302122

Rousseau, J.-J. (1969). Émile ou De l'éducation. Dans B. Gagnebin & M. Raymond (dir.), *Œuvres complètes* (vol. 4). Gallimard.

Sanchez-Padilla, R., Cayuela, M. T., & Abelleira, A. M. V. (2025). Transition to adulthood for young people leaving state care : The impact of the emancipation network on their autonomy and well-being. *Children and Youth Services Review*. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2025.108297

Sandel, M. (2021). *La tyrannie du mérite*. Albin Michel.

Schmid, C. (2018). *La mise en danger des enfants en Suisse : Formes, aide, implications politiques*. UBS Optimus Foundation. https://www.kinderschutz.ch/media/ivnn1ekq/optimus_iii_fr.pdf

Schneider, A., & Ingram, H. (1993). Social construction of target populations : Implications for politics and policy. *American Political Science Review*, *87*(2), 334-347. https://doi.org/10.2307/2939044

Schöbi, D., Perrez, M., & Gütz kow, B. (2020). *Le comportement punitif des parents en Suisse : Résumé de l'étude*. Institut de recherche et de consultation sur la famille, Université de Fribourg. https://www.unifr.ch/iff/fr/assets/public/docs/resume-de-l-etude-comportement-punitif-en-suisse-2020.pdf

Schoch, A., Aeby, G., Müller, B., Cottier, M., Seglias, L., Biesel, K., Sauthier, G., & Schnurr, S. (2020). Participation of children and parents in the Swiss child protection system in the past and present : An interdisciplinary perspective. *Social Sciences*, *9*(8), 148. https://doi.org/10.3390/socsci9080148

Sciarini, P. (2024). *Politique suisse. Institutions, acteurs, processus* (2e éd.). Épistémé. https://doi.org/10.55430/8011PSVB01

Sécher, R. (2010). *Reconnaissance sociale et dignité des parents d'enfants placés : Parentalité, précarité et protection de l'enfance*. L'Harmattan.

Sellenet, C. (2007). *La parentalité décryptée : Pertinence et dérives d'un concept*. L'Harmattan.

Sellenet, C. (2010). Approche critique de la notion de « compétences parentales ». *Revue internationale de l'éducation familiale*, *26*(2), 95-116. https://doi.org/10.3917/rief.026.0095

Sellenet, C. (2014). La parentalité, un concept caméléon. Dans *Être parents aujourd'hui : Un jeu d'enfants ?* Érès. https://doi.org/10.3917/eres.bauby.2014.01.0015

Sellenet, C. (2023). *Parentalités, normes et injonctions*. L'Harmattan.

Sen, A. (1979). Equality of what ? In S. McMurrin (Éd.), *The Tanner lectures on human values* (vol. 1, p. 195-220). Cambridge University Press.

Sen, A. (1992). *Inequality reexamined*. Harvard University Press.

Sen, A. (1993a). Capability and well-being. Dans M. Nussbaum & A. Sen (dir.), *The quality of life* (p. 30-53). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/0198287976.003.0003

Sen, A. (1993b). Positional objectivity. *Philosophy & Public Affairs*, *22*(2), 126-145.

Sen, A. (1999a). *Development as freedom*. Anchor Books.

Sen, A. (1999b). *Reason before identity : The Romanes lecture for 1998*. Oxford University Press.

Sen, A. (2000). *Social exclusion : Concept, application, and scrutiny* (Social Development Papers n° 1). Office of Environment and Social Development, Asian Development Bank. https://www.adb.org/sites/default/files/publication/29778/social-exclusion.pdf

Sen, A. (2007). Mérite et justice (M. Parodi, Trad.). *Revue de l'OFCE*, *102*, 468-481. https://doi.org/10.3917/reof.102.0467

Sen, A. (2009). *The idea of justice*. Harvard University Press. https://doi.org/10.4159/9780674054578

Serre, D. (2009). *Les coulisses de l'État social. Enquête sur les signalements d'enfant en danger*. Raisons d'agir.

Séverac, N., & Moisset, P. (2015). Au fondement de l'autonomie était un autre. Le travail identitaire des jeunes adultes en protection de l'enfance. *Vie sociale*, *12*, 129-148. https://doi.org/10.3917/vsoc.154.0129

Shier, H. (2001). Pathways to participation : Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, *15*(2), 107-117. https://doi.org/10.1002/chi.617

Sinclair, F., & Naud, J. (2005). Soutien social et émergence du sentiment d'efficacité parentale : Une étude pilote de la contribution du programme ÉcoFamille. *Santé mentale au Québec*, *30*(2), 193-208. https://doi.org/10.7202/012145ar

Singstad, M. T., Wallander, J. L., Greger, H. K., Lydersen, S., & Kayed, N. S. (2021). Perceived bonds. *Health and Quality of Life Outcomes*, *19*(29), 1-12. https://doi.org/10.1186/s12955-021-01676-1

Skinner, G. C. M., Hodges, N., & Kennedy, E. (2026). A systematic review of the relationship between poverty and child abuse and neglect : Evidence from individual and family level studies. *Children and Youth Services Review*, *182*, 108753. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2026.108753

Skivenes, M., & Sørsdal, L. M. (2018). The child's best interest principle across child protection jurisdictions. Dans A. Falch-Eriksen & E. Backe-Hansen (dir.), *Human rights in child protection : Implications for professional practice and policy* (p. 59-88). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-94800-3_4

Slaatto, A., Kleppe, L. C., Mellblom, A. V., & Baugerud, G. A. (2022). Youth in residential facilities : « Am I safe ? », « Do I matter ? », and « Do you care ? ». *Residential Treatment for Children & Youth*, 1-22. https://doi.org/10.1080/0886571X.2022.2082628

Soulet, M.-H. (2004). *Agir en situation d'incertitude*. IES Éditions.

Soulet, M.-H. (2005). Vers une solidarité de responsabilisation. Dans J. Ion (Éd.), *Le travail social en débat(s)*. La Découverte.

Spyrou, S. (2011). The limits of children's voices : From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood*, *18*(2), 151-165. https://doi.org/10.1177/0907568210387834

Starr, M., Cordier, R., Pakpahan, E., Robinson, M., Speyer, R., & Chung, D. (2024). Understanding how young people transitioning from out-of-home care acquire and develop independent living skills and knowledge : A systematic review of longitudinal studies. *PLoS ONE*, *19*(6). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0304965

Stein, M. (2006). Research review : Young people leaving care. *Child & Family Social Work*, *11*(3), 273-279. https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2006.00439.x

Stephanus, C., & Véro, J. (2024). Capacité de reconversion des salariés en emploi peu qualifié : Du vouloir au pouvoir. *Formation emploi*, *166*, 119-152. https://doi.org/10.4000/11slq

Stettinger, V. (2023). De l'invisibilisation de la pauvreté à la visibilité des « désordres » familiaux. *Revue française des affaires sociales*, 91-110. https://doi.org/10.3917/rfas.233.0091

Stewart, C. J., Kum, Y.-C., Barth, R. P., & Duncan, D. F. (2014). Former foster youth : Employment outcomes up to age 30. *Children and Youth Services Review*, *36*, 220-229. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.11.024

Stoecklin, D. (2009). L'enfant acteur et l'approche participative. Dans J. Zermatten & D. Stoecklin (dir.), *Le droit des enfants de participer : Norme juridique et réalité pratique : Contribution à un nouveau contrat social* (p. 47-71). Institut international des droits de l'enfant.

Stoet, G., & Geary, D. (2022). Sex differences in adolescents' occupational aspirations : Variations across time and place. *PLoS ONE*. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0261438

Storø, J. (2018). To manage on one's own after leaving care ? A discussion of the concepts of independence versus interdependence. *Social Sciences*, *7*(7), 103.

Strandh, M., Winefield, A., Nilsson, K., & Hammarström, A. (2014). Unemployment and mental health scarring during the life course. *European Journal of Public Health*, *24*(3), 440-445. https://doi.org/10.1093/eurpub/cku005

Strømland, M., Bahus, M. K., & Andersen, A. J. W. (2022). Too vulnerable to participate ? A systematic literature review of the gap between a right to participate and participation, in welfare services. *Journal of Human Rights Practice*, *14*(1), 331-351. https://doi.org/10.1093/jhuman/huab061

Sugden, R. (1993). Welfare, resources, and capabilities : A review of *Inequality Reexamined* by Amartya Sen. *Journal of Economic Literature*, *31*, 1947-1962.

Sutter, G. (2013, 21 février). Paternité. Dans *Dictionnaire historique de la Suisse (DHS)*. https://hls-dhs-dss.ch/fr/articles/016102/2013-02-21/

Svensson, K., & Ponnert, L. (2022). Flexible rigidity and caring distance: How discretion works in compulsory care. *British Journal of Social Work*, *52*(2), 946-963. https://doi.org/10.1093/bjsw/bcab076

Swift, K. J., & Callahan, M. (2009). *At risk : Social justice in child welfare and other human services*. University of Toronto Press. https://doi.org/10.3138/9781442697911

Ten Brummelaar, M. D. C., Harder, A. T., Kalverboer, M. E., Post, W. J., & Knorth, E. J. (2018). Participation of youth in decision-making procedures during residential care : A narrative review. *Child & Family Social Work*, *23*(1), 33-44. https://doi.org/10.1111/cfs.12381

Thompson, R. A. (2015). Social support and child protection : Lessons learned and learning. *Child Abuse & Neglect*, *41*, 19-29. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.06.011

Thompson, S. (2006). *The political theory of recognition : A critical introduction*. Polity Press.

Tilbury, C. (2004). The influence of performance measurement on child welfare policy and practice. *The British Journal of Social Work, 34*(2), 225-241. https://doi.org/10.1093/bjsw/bch023

Tilbury, C. (2006). Accountability via performance measurement : The case of child protection services. *Australian Journal of Public Administration, 65*(3), 48-61. https://doi.org/10.1111/j.1467-8500.2006.00493a.x

Tisdall, E.K.M. (2017). Conceptualising children and young people's participation : Examining vulnerability, social accountability and co-production. *The International Journal of Human Rights*, *21*(1), 59-75. https://doi.org/10.1080/13642987.2016.1248125

Toros, K. (2021). A systematic review of children's participation in child protection decision-making : Tokenistic presence or not ? *Children & Society*, *35*(3), 395-411. https://doi.org/10.1111/chso.12418

Townsend, I. M., Berger, E. P., & Reupert, A. E. (2020). Systematic review of the educational experiences of children in care : Children's perspectives. *Children and Youth Services Review*, *111*, 104836. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104835

Tronto, J. C. (1993). *Moral boundaries : A political argument for an ethic of care*. Routledge.

Tronto, J. C. (2009). *Un monde vulnérable : Pour une politique du care*. La Découverte.

Uprichard, E. (2008). Children as « beings and becomings » : Children, childhood and temporality. *Children & Society*, *22*(4), 303-313. https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2007.00110.x

Van Bijleveld, G. G., Bunders-Aelen, J. F. G., & Dedding, C. W. M. (2020). Exploring the essence of enabling child participation within child protection services. *Child & Family Social Work*, *25*, 286-293. https://doi.org/10.1111/cfs.12684

Van Bijleveld, G. G., Dedding, C. W. M., & Bunders-Aelen, J. F. G. (2014). Seeing eye to eye or not ? Young people's and child protection workers' perspectives on children's participation within the Dutch child protection and welfare services. *Children and Youth Services Review*, *47*, 253-259. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.09.018

Van Bijleveld, G. G., Dedding, C. W. M., & Bunders-Aelen, J. F. G. (2015). Children's and young people's participation within child welfare and child protection services : A state-of-the-art review. *Child and Family Social Work*, *20*(2), 129-138. https://doi.org/10.1111/cfs.12082

Van Oorschot, W. (2000). Who should get what, and why ? On deservingness criteria and the conditionality of solidarity among the public. *Policy & Politics*, *28*(1), 33-48. https://doi.org/10.1332/0305573002500811

Van Oorschot, W., Roosma, F., Meuleman, B., & Reeskens, T. (2017). *The social legitimacy of targeted welfare : Attitudes to welfare deservingness*. Edward Elgar Publishing. https://doi.org/10.4337/9781785367212

Verjus, A., & Vogel, M. (2009). Le travail parental : Un travail comme un autre ? *Informations sociales*, *154*(4), 4-6. https://doi.org/10.3917/inso.154.0004

Vézina, A., & Pelletier, D. (1993). Un instrument de mesure pour faciliter l'évaluation et l'intervention en protection de la jeunesse. *Service social*, *42*(2), 63-81. https://doi.org/10.7202/706618ar

Vis, S. A., Holtan, A., & Thomas, N. (2012). Obstacles for child participation in care and protection cases – Why Norwegian social workers find it difficult. *Child Abuse Review*, *21*(1), 7-23. https://doi.org/10.1002/car.1155

Vis, S. A., Lauritzen, C., & Fossum, S. (2021). Systematic approaches to assessment in child protection investigations : A literature review. *International Social Work*, *64*(3), 325-340. https://doi.org/10.1177/0020872819828333

Voll, P., Jud, A., Mey, E., Häfeli, C., & Stettler, M. (dir.). (2010). *La protection de l'enfance : Gestion de l'incertitude et du risque*. Éditions ies. https://doi.org/10.4000/books.ies.887

Vrancken, D., & Macquet, C. (2006). *Le travail sur soi : Vers une psychologisation de la société ?* Belin.

Webb, S. A. (2006). *Social work in a risk society : Social and political perspectives*. Bloomsbury Publishing. https://doi.org/10.1007/978-0-230-21442-2

Westlake, M. F., Hillman, S., Kerr-Davis, A., Viziteu, A., Silver, M., & Dykiert, D. (2023). A systematic review and meta-analysis of the type and prevalence of mental health disorders and symptoms among children living in residential care. *Developmental Child Welfare*, *5*(4), 223-246. https://doi.org/10.1177/25161032231202256

Whittaker, J. K., Holmes, L., del Valle, J., & James, S. (dir.). (2023). *Revitalizing residential care for children and youth*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780197644300.001.0001

Wolff, J., & De-Shalit, A. (2007). *Disadvantage*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199278268.001.0001

Youf, D. (2002). Penser les droits de l'enfant. Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.youf.2002.01

Young, M. (1958). *The rise of the meritocracy, 1870-2033 : An essay on education and equality*. Thames and Hudson.

Zelizer, V. A. (1985). *Pricing the priceless child : The changing social value of children*. Basic Books.

Zermatten, J. (2010). The best interests of the child principle : Literal analysis and function. *The International Journal of Children's Rights*, *18*(4), 483-499. https://doi.org/10.1163/157181810X537391

Sources numériques

Académie suisse des sciences médicales, & Fédération des médecins suisses. (2025, 8 décembre). *3.8 Traitement de patients mineurs*. Dans *Guide pratique : Bases juridiques pour le quotidien du médecin*. https://leitfaden.fmh.ch/fr/guide-pratique-bases-juridique/3-fondement-juridique-medecin/38-traitement-mineurs-medecin.pdf?c=64589

Barbe, R. (s.d). *ATTACHEMENT. GRANDIR, CE N'EST PAS SE DÉLIER*. LinkedIn. https://www.linkedin.com/feed/update/urn:li:share:7475783909872476162/

Barlet-Ghaleb, C., Scherrer, Y., Kaufeler-Bornet, D., Lampert-Ionita, O., Pellaux, A., & Ramaciotti, D. (2009). *Enquête santé*. Service de protection des mineurs. https://www.sit-syndicat.ch/spip/IMG/pdf/Rapport_SPMi_2009_-_4-2.pdf

Bible en ligne (s.d.). *Matthieu 25 :30*. https://saintebible.com/matthew/25-30.htm

Boukamel, O., Waltz, O., Galli, S., & Benninghoff, F. (2020). *L'action éducative en milieu ouvert (AÉMO) : État des lieux* [Rapport]. Office de l'enfance et de la jeunesse, République et canton de Genève. https://www.ge.ch/document/23710/telecharger

Centre d'information AVS/AI. (s. d.). *Assurance-invalidité (AI)*. Consulté le 21 août 2026. https://www.ahv-iv.ch/fr/assurances-sociales/assurance-invalidit%C3%A9-ai

Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire. (2014). *Guide d'évaluation des capacités parentales au CJM-IU : Basé sur les grilles d'évaluation du Groupe du Toronto Parenting Capacity Assessment Project (Guide de Steinhauer 0 à 5 ans)* (4e éd., SP-203 [14-01]).

Comité de direction du PNR 76. (2024). *Ingérences dans les parcours de vie : Résultats et impulsions du Programme national de recherche « Assistance et coercition » (PNR 76)*. Fonds national suisse. https://www.nfp76.ch/media/fr/BUe4hrFjJhBKmWkL/Synthe%CC%80se_PNR76_FR.pdf

Comité des droits de l'enfant. (2009). *Observation générale n°12 (2009) : le droit de l'enfant d'être entendu* (CRC/C/GC/12). Nations Unies. https://digitallibrary.un.org/record/671444

Comité des droits de l'enfant. (2021, 22 octobre). *Observations finales concernant le rapport de la Suisse valant cinquième et sixième rapports périodiques* (CRC/C/CHE/CO/5-6). Nations Unies.

Commission des finances du Grand Conseil de la République et canton de Genève. (2026, 22 janvier). *Communiqué de presse concernant une demande d'un crédit supplémentaire du Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (18'500'000 francs) portant sur les mesures d'éducation spécialisée (année 2025) : Demande refusée*. https://ge.ch/grandconseil/data/doc_finances/DACS%202025%20DIP%20votee%2021-01-2026.pdf

Conférence des directrices et directeurs cantonaux des affaires sociales, & Conférence en matière de protection des mineurs et des adultes. (2020). *Recommandations de la CDAS et de la COPMA relatives au placement extra-familial*. https://www.kokes.ch/application/files/1216/1130/6845/FR_Einzelseiten.pdf

Conseil d'État de la République et canton de Genève. (2026, 12 août). *Demande d'un crédit supplémentaire : ressources supplémentaires pour faire face à l'augmentation du nombre de mineurs suivis par le SPMi et pour suivre et accréditer les familles d'accueil par le SASLP* (n° 3034-2026). https://ge.ch/grandconseil/data/doc_finances/DACS%202026%20DIP%2012-08-2026.pdf

Conseil de l'Europe, Comité des Ministres. (2006). *Recommandation Rec(2006)19 du Comité des Ministres aux États membres relative aux politiques visant à soutenir une parentalité positive*. Conseil de l'Europe.

Conseil fédéral. (2025, 20 février). *Le Conseil fédéral reconnaît un crime contre l'humanité à l'encontre des Yéniches et des Manouches/Sintés et réitère ses excuses*. Confédération suisse. https://www.admin.ch/fr/nsb?id=104226

Conseil fédéral. (2026, 25 février). *Éducation sans violence : Les nouvelles dispositions entrent en vigueur le 1er juillet 2026*. (communiqué de presse) https://www.admin.ch/fr/newnsb/5Yv2r3-tpJqb

Cour des comptes de la République et canton de Genève. (2016). *Évaluation de politique publique en matière de protection des mineurs : Mesures liées au placement* (Rapport n° 112). https://cdc-ge.ch/publications/evaluation-de-politique-publique-en-matiere-de-protection-des-mineurs-mesures-liees-au-placement/

Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse. (2022, 29 juin). *Démarrage de l'opérationnalisation des sept mesures Harpej au bénéfice de crédits supplémentaires*. République et canton de Genève. https://www.ge.ch/actualite/demarrage-operationnalisation-sept-mesures-harpej-au-benefice-credits-supplementaires-29-06-2022

Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse. (2023, 14 février). *Révision du dispositif de protection des mineurs : bilan et résultats concrets d'HARPEJ* [Communiqué de presse]. République et canton de Genève. https://www.ge.ch/document/revision-du-dispositif-protection-mineurs-bilan-resultats-concrets-harpej

Frossard, G. (2012, 31 octobre). *Des mesures tutélaires à la protection de l'adulte et de l'enfant : La révision du Code civil et ses incidences sur l'organisation et l'application des mesures de protection des enfants*. Centre suisse de compétence pour les droits humains. https://www.skmr.ch/fr/publications-documentations/artikel/von-den-vormundschaftlichen-massnahmen-zum-erwachsenen-und-kindessch

Grand Conseil de la République et canton de Genève. (2015). *Rapport d'activité de la Commission de contrôle de gestion (année parlementaire 2012-2013)* (RD 1080). https://ge.ch/grandconseil/data/texte/RD01080.pdf

Grand Conseil de la République et canton de Genève. (2020). *RD 1364, M 2671, P 2068-A, P 2070-A*. https://ge.ch/grandconseil/data/texte/RD01364.pdf

Grand Conseil de la République et canton de Genève. (2025). *M 2885-A : Rapport de la commission des Droits de l'Homme concernant l'instauration d'une fonction d'ombudsman cantonal ou ombudswoman cantonale des droits des enfants et de leurs familles*. https://ge.ch/grandconseil/data/texte/M02885A.pdf

Grand Conseil de la République et canton de Genève. (2026). *Projet de loi modifiant la loi sur l'enfance et la jeunesse (LEJ) (J 6 01) (Pour un meilleur passage à la majorité)* (PL 13833). https://ge.ch/grandconseil/data/texte/PL13833.pdf

Histoire de la sécurité sociale en Suisse. (2014). *Mesures d'économie et appel à la responsabilité*. https://www.histoiredelasecuritesociale.ch/synthese/1995-2006

Integras. (s. d.). *Nos standards*. Consulté le 21 août 2026. https://www.integras.ch/fr/activites/standards

Jaquet, C. (2018, 30 novembre). *La méritocratie ou l'envers de la démocratie*. AOC. https://aoc.media/opinion/2018/11/30/meritocratie-lenvers-de-democratie/

Le Courrier. (2019, 5 juin). *Parents en colère contre le SPMi*. https://lecourrier.ch/2019/06/05/parents-en-colere-contre-le-spmi/

Le Parisien. (2001, 10 juin). *« Par négligence, un bébé est mort de soif »*. https://www.leparisien.fr/faits-divers/par-negligence-un-bebe-est-mort-de-soif-10-06-2001-2002226057.php

Observatoire de la maltraitance envers les enfants. (s. d.). *Définition et typologie*. Université de Lausanne. Consulté le 21 août 2026. https://www.unil.ch/ome/fr/home/menuinst/bienvenue-a-lome/la-maltraitance-envers-les-enfants/definition-et-typologie.html

Office cantonal de la statistique. (s. d.). *Service de protection des mineurs*. République et canton de Genève. https://statistique.ge.ch/tel/domaines/13/13_03/T_13_03_9_01.xls

Office fédéral de la justice. (2026, 5 février). *Victimes de mesures de coercition à des fins d'assistance et de placements extrafamiliaux*. https://www.bj.admin.ch/mcfa

Office fédéral de la statistique. (2025). *Quitter le foyer parental*. https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home.assetdetail.36186413.html

Office fédéral des assurances sociales. (2025). *Monitoring de la pauvreté en Suisse : Rapport 2025*.

Organisation mondiale de la santé. (2024, 5 novembre). *Maltraitance des enfants*. https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment

Pédiatrie suisse. (2021, 15 octobre). *Maltraitance infantile – protection de l'enfant*. https://www.paediatrieschweiz.ch/fr/maltraitance-infantile-protection-de-lenfant/

Pédiatrie suisse. (2024, 25 avril). *Cas de protection de l'enfant dans les cliniques pédiatriques suisses : Augmentation significative de la maltraitance psychologique due au fait d'avoir été témoin de violences domestiques*. https://www.kinderschutz.ch/media/kg1iheer/nationale-kinderschutzstatistik-2023_f.pdf

Pédiatrie suisse. (2026, 6 juillet). *Statistique nationale 2025 de la maltraitance des enfants*. https://www.paediatrieschweiz.ch/fr/news/statistique-nationale-2025-de-la-maltraitance-des-enfants/

Philonomist. (2021, 29 septembre). *« La méritocratie ne sera jamais un idéal juste ». Entretien avec Michael Sandel*. https://www.philonomist.com/fr/entretien/la-meritocratie-ne-sera-jamais-un-ideal-juste

Pouvoir judiciaire de la République et canton de Genève. (s. d.). *Protection de l'enfant*. Consulté le 16 février 2026. https://justice.ge.ch/fr/theme/protection-de-lenfant

Quality4Children. (2007). *Standards pour le placement des enfants hors du foyer familial en Europe*. https://www.quality4children.net/wp-content/uploads/2024/02/Standards_Q4CH_CH_Version_fr.pdf

République et canton de Genève. (s. d.). *L'office de protection de l'adulte – OPAd*. Consulté le 21 août 2026. https://www.ge.ch/dossier/protection-adulte/actrices-acteurs/office-protection-adulte-opad

République et canton de Genève. (s. d.). *Pour en savoir plus…* Consulté le 21 août 2026. https://www.ge.ch/dossier/agir-au-quotidien-enfants-jeunes/defis-enfance-jeunesse/savoir-plus

République et canton de Genève. (2022, 25 février). Loi modifiant la loi sur l'enfance et la jeunesse (LEJ) (Pour en finir avec les hospitalisations sociales des enfants) (L 12902 ; J 6 01). https://ge.ch/grandconseil/data/loisvotee/L12902.pdf

République et canton de Genève, Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse, Office cantonal de l'enfance et de la jeunesse. (2024, 11 juillet). *Le placement en institution (fiche 04)*. https://www.ge.ch/document/24576/telecharger

République et canton de Genève, Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse, Office cantonal de l'enfance et de la jeunesse. (2025). *Le placement en milieu familial (fiche 04)*. https://www.ge.ch/document/25288/telecharger

Service de protection des mineurs. (2022, juin). *Guide d'évaluation du danger encouru par l'enfant* [Document de travail interne].

StopVEO – Enfance sans violences. (s. d.). *La violence éducative ordinaire*. Consulté le 21 août 2026. https://stopveo.org/veo-violence-educative-ordinaire/

Syndicat des services publics, & Syndicat interprofessionnel des travailleuses et travailleurs. (2010). *Service de protection des mineurs : Organisation du travail. Fonctionnement du service. Le livre noir : Analyse non exhaustive des conditions de travail*. https://www.sit-syndicat.ch/spip/IMG/pdf/Livre_Noir.pdf

Tribune de Genève. (2024, 14 septembre). *Placement de mineurs : Le filet protecteur de l'État est troué*. https://www.tdg.ch/placement-de-mineurs-le-filet-protecteur-de-letat-est-troue-234024760123

Tribune de Genève. (2026a, 2 février). *À Genève, l'aide éducative à domicile pour les familles en difficulté est saturée*. https://www.tdg.ch/geneve-les-educateurs-a-domicile-satures-face-aux-familles-en-crise-167097955675

Tribune de Genève. (2026b, 3 février). *Protection de l'enfance : « Le risque qu'un drame se produise est réel »*. https://www.tdg.ch/geneve-la-protection-de-lenfance-manque-cruellement-de-moyens-315921808247

Tribune de Genève. (2026c, 24 février). *Pourquoi les cas de mineurs placés sont de plus en plus compliqués à gérer*. https://www.tdg.ch/geneve-les-mineurs-places-en-foyer-de-plus-en-plus-violents-614422284164

Tribune de Genève. (2026d, 3 juin). *Santé mentale : La parentalité comme premier facteur de stress*. https://www.tdg.ch/sante-mentale-la-parentalite-comme-premier-facteur-de-stress-931749759914

Université de Toulouse III Paul Sabatier (s. d.). *Autonomie dépendance fragilité, Notes de Médecine physique et réadaptation* (PM & R). https://www.docsity.com/fr/docs/autonomie-dependance-fragilite/12451631/

Wikipédia. (s. d). "*Jenga*" Page consulté le 24 août 2026. https://fr.wikipedia.org/wiki/Jenga

Bases légales

Confédération suisse. (1907, état le 1er juillet 2026). *Code civil suisse du 10 décembre 1907* (CC ; RS 210). https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/24/233_245_233/fr

Organisation des Nations Unies. (1989, état le 27 février 2023). *Convention relative aux droits de l'enfant du 20 novembre 1989* (CDE ; RS 0.107). https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1998/2055_2055_2055/fr

République et canton de Genève. (2018, état le 25 mars 2023). *Loi sur l'enfance et la jeunesse du 1er mars 2018* (LEJ ; J 6 01). https://silgeneve.ch/legis/data/rsg/rsg_j6_01.htm

Annexes

Annexe n°1 – Guide d'entretien (jeunes placés)

Bloc 0 : introduction

- Rappeler le cadre de la recherche (thèse UNIGE) et les grands principes (anonymat, confidentialité, non-jugement)
- Rappeler le cadre de l'entretien (gestion des émotions) : possibilité de faire une pause, de demander qu'une question soit reformulée, de ne pas répondre à une question, d'arrêter l'entretien à tout moment et sans conséquence
- Rappeler qu'il s'agit d'une discussion, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses
- Demander si le tutoiement est ok
- Demander la permission d'enregistrer l'entretien (condition de conservation, effacement)

Bloc 1 : parcours de vie

- Est-ce que tu peux te présenter ?
    - Peux-tu me dire où tu vis en ce moment ?
    - Qui sont les membres de ta famille ? Où vivent-ils ?
    - Où en es-tu dans ta scolarité/formation ? Quel lieu fréquente-tu actuellement ?

Bloc 2 : mesure de protection

- Depuis quand est-tu placé au foyer ? As-tu fréquenté d'autres foyers avant ? Peux-tu me parler de ton parcours ?

- Est-ce que tu as eu d'autres mesures de protection dans le passé ? Si oui, lesquelles ?

- Pour toi quelles sont les raisons qui font que tu es placé aujourd'hui ?

- Est-ce que tu comprends pourquoi tu es placé ?
    - Est-ce que tu es d'accord avec la mesure ?

- Qu'est-ce que ce placement change dans ton quotidien (par rapport à ta vie avant) ?

  - Aspects positifs et négatifs
  - Demander des exemples très concrets (ressources, aides, compétences) ?

- Qu'est-ce que tu attends de ce placement ?

- Est-ce que tu imagines un retour chez tes parents ?
  - Quelque chose qui est travaillé ? Que tu désires ?

Bloc 3 : participation

- Dans ton parcours, à quels moments est-ce que tu t'es senti écouté et entendu par les services sociaux ?

- Est-ce que tu as le sentiment d'avoir reçu les informations adaptées pour que tu puisses comprendre les décisions prises concernant ton placement ?

- Dans ton parcours, est-ce que tu as pu participer/influencer les décisions te concernant ?
  - Si oui : quel aspect as-tu pu influencer ? Comment cela s'est passé ?
  - Si non : si tu en avais la possibilité, qu'aurais-tu souhaité pouvoir influencer ?

<u>Si tu penses plus précisément aux objectifs de la mesure de placement :</u>

- Est-ce que tu connais les objectifs de ton placement ?

- Qui a fixé ces objectifs ? Est-ce que tu as pu participer à la définition de ces objectifs ?
  - Si oui : lors de quels moments ? Comment cela s'est passé ?

- Dans quelle mesure est-ce que tu as pu exprimer tes attentes/projets afin que tes objectifs puissent en tenir compte ?

- Selon toi, est-ce que ces objectifs correspondent à tes besoins ?
  - Si non : quels sont les besoins non couverts ?

Bloc 4 : relations avec

Educateur :

- Qui est ton éducateur de référence au foyer ?
- Depuis quand est-il là ? En as-tu eu d'autres depuis ton arrivée ?
- A quelle fréquence le vois-tu ?
- Quels sont les sujets que tu discutes avec lui ?
- Comment décrirais-tu ta relation avec (prénom) ? Est-ce que tu te sens en confiance pour parler de sujets importants pour toi ?
- Comment te sens-tu compris et écouté par ton éducateur ?
- Si tu pouvais changer une chose à ta relation avec (prénom), ça serait quoi ?

IPE :

- Qui est ton IPE au SPMi ?
- Depuis quand est-il là ? En as-tu eu d'autres avant lui ?
- A quelle fréquence le vois-tu ?
- Quels sont les sujets que tu discutes avec lui ?
- Comment décrirais-tu ta relation avec (prénom) ? Est-ce que tu te sens en confiance pour parler de sujets importants pour toi ?
- Comment te sens-tu compris et écouté par ton IPE ?
- Si tu pouvais changer une chose à ta relation avec (prénom), ça serait quoi ?

Parent.s :

- Comment décrirais-tu ta relation avec tes parents / ta mère / ton père ?
- Comment est-ce que tu es aidé pour que tu puisses avoir une meilleure relation avec eux ?
- A quelle fréquence vous voyez-vous ? Dans quel cadre (droit de visite, point rencontre) ?
- Est-ce que tu te sens en confiance pour parler de sujets importants pour toi ?
- Comment te sens-tu compris par tes parents ?
- Comment tes parents ont réagi à l'annonce de ton placement (acceptation de l'aide) ?
- Si tu pouvais changer une chose à ta relation avec tes parents, ça serait quoi ?

Bloc 5 : développement des capabilités / autonomie / aspirations

- Comment imagines-tu le passage à tes 18 ans ? De quoi te réjouis-tu le plus ? Quelles sont tes craintes ?

- Quels sont tes projets pour ton avenir ?

- C'est quoi être autonome pour toi ?

Concernant le projet de formation :

- Quels sont tes projets de formation ? Et tes projets de vie ?

- Est-ce que cette thématique a toujours été importante pour toi ? Quelle évolution avec le temps ?

- Quel est l'importance donnée à cette thématique par ton entourage ? Est-ce que ces personnes ont pu influencer tes choix ?

- Selon toi, est-ce que le fait d'être placé en foyer : a changé tes attentes et projets ? A changé les attentes des personnes qui t'entourent ?

- Est-ce que tu peux me dire ce que tu fais toi (personnellement) pour réaliser tes projets ?

- De quelle aide/accompagnement tu bénéficies pour pouvoir réaliser tes projets ?

- Aujourd'hui te sens-tu suffisamment aidé/accompagné pour mener à bien ces projets ?
    - Si non : Selon toi quelles sont les principaux obstacles/freins ?

Bloc 6 : besoins de reconnaissance

J'aimerai maintenant te poser quelques questions sur la manière dont tu te sens respecté par les personnes de ton entourage. Par respect je pense à la manière dont tes choix, tes décisions sont prises en compte par ton entourage et comment tu peux faire entendre ta voix et tes besoins ?

- Est-ce que tu as une personne de confiance avec qui tu peux parler de tout ce qui est important pour toi ?

- Est-ce que tes amis/proches savent que tu vis en foyer ? Quel regard ont-ils sur ta situation ?

- Qu'est-ce que ça te fait d'être un « enfant placé » / de vivre en foyer ?

- Pour toi, comment est-ce que tes parents vivent le fait que leur enfant soit placé en foyer ?

- Est-ce que dans ton placement tu as pu sentir qu'on t'a manqué de respect / t'a blessé ?
    - Si oui, par qui est à quel moment ça s'est passé ?
    - Qu'est-ce que ça t'a fait ? Comment tu as réagi ?

- Dans tes relations avec les adultes qui t'entourent, est-ce qu'il y a des moments où :
    - Tu as le sentiment que tes capacités et ton indépendance ne sont pas suffisamment prises en compte, on ne te prend pas assez au sérieux ?
    - Tu as le sentiment que les attentes/demandes placées sur toi sont trop grandes, que tu ne peux pas y répondre ?

Conclusion

- Remercier pour la participation
- Est-ce que tu as des questions concernant notre discussion ? Est-ce que tu veux ajouter quelque chose ?
- Comment te sens-tu ? Est-ce que suite à notre discussion tu ressens des émotions inconfortables pour toi ? Souhaites-tu m'en parler ? Est-ce que je peux faire quelque chose pour toi ?
- Donner le courrier « après l'entretien » et demander si je peux reprendre contact dans une semaine

Annexe n°2 – Courrier de présentation de la recherche (jeunes)

Présentation de la recherche

J'ai le plaisir de te contacter car je réalise une recherche à l'Université de Genève qui s'intéresse aux jeunes qui, comme toi, sont suivis par le Service de protection des mineurs et placés en foyer. Je cherche notamment à mieux comprendre qui sont ces jeunes, leur parcours de vie et quelles sont les difficultés qu'ils et elles rencontrent. Mon objectif principal consiste à observer comment cette mesure de placement peut développer le bien-être des jeunes et leur permettre de vivre des projets de valeur.

Objectif et cadre de l'entretien

Dans le cadre de cette recherche, j'aimerais beaucoup qu'on puisse se rencontrer dans le cadre d'un entretien pour discuter de manière strictement confidentielle et anonyme[130], de ton expérience avec la mesure de placement dont tu bénéficies actuellement. Notre entretien durera entre 1h et 1h30 et se déroulera dans un lieu que tu choisiras et où tu te sens en sécurité. Si tu le souhaites, tu pourras être accompagné par une personne de confiance. Je souhaite notamment qu'on puisse discuter de :

- La mesure de placement dont tu bénéficies et le sens qu'elle a pour toi ;
- Tes relations avec ta famille, ton/ta éducateur/éducatrice et ton IPE ;
- L'aide et l'accompagnement dont tu peux bénéficier ;
- La manière dont tu es informé, écouté et respecté par les adultes qui t'entourent et les possibilités que tu as de pouvoir influencer les décisions te concernant.

Ta participation à cette recherche me sera très précieuse car elle me permettra de mieux comprendre la manière dont les jeunes comme toi vivent cette situation mais aussi quels sont leurs besoins et difficultés. Tu auras l'opportunité de faire entendre ta voix et ainsi de contribuer à une recherche centrée sur le bien-être des jeunes suivis par la protection des mineurs. Toutes les informations collectées me

[130] Cela signifie que les personnes qui liront la recherche ne pourront à aucun moment t'identifier personnellement ainsi que ta famille et tes proches

permettront de faire des recommandations visant à améliorer l'accompagnement et le suivi des jeunes placés à Genève.

Tu dois savoir que :

- À tout moment tu pourras stopper ta participation à la recherche sans devoir te justifier.
- Je suis étudiant à l'Université de Genève et je ne travaille pas pour le Service de protection des mineurs. Nos échanges seront strictement confidentiels et ne pourront en aucun cas influencer ta prise en charge.
- Dans un deuxième temps et seulement si tu me donnes ton accord, je souhaiterai faire un entretien avec tes parents, ton éducateur/éducatrice de référence ainsi que ton IPE.

Déroulement de l'entretien

Lors de notre entretien nous évoquerons des sujets pouvant être difficiles et sensibles pour toi. Tu pourras peut-être ressentir des émotions plus ou moins fortes (tristesse, peur, colère). Je serai particulièrement attentif à la manière dont tu te sens pendant l'entretien. Si tu veux, nous pourrons faire des pauses afin que tu puisses souffler. Tu pourras librement refuser de répondre à certaines questions, me demander de reformuler les questions ou répondre "je ne sais pas". Tu pourras également décider d'arrêter l'entretien sans devoir te justifier. Si tu ne te sens pas confortable une fois l'entretien terminé, je pourrai te donner les contacts de personnes pouvant répondre à tes questions et inquiétudes. Je pourrai également prévenir un adulte de confiance si tu me l'autorises.

Prise de contact

Si tu as la moindre question concernant ce courrier, ta participation ou la recherche en général, n'hésites pas à me contacter. Tu peux également en parler avec une personne de l'équipe au foyer qui pourra me contacter. Tu trouveras ci-dessous mon numéro de téléphone ainsi que mon adresse e-mail :

- Téléphone et WhatsApp : 078.690.38.96
- E-mail : oscar.waltz@unige.ch

Je te remercie d'avoir pris connaissance de ce courrier et t'adresse mes meilleures salutations.

Oscar

Annexe n°3 – Présentation de la recherche (parents)

Présentation de la recherche

Chère Madame, Cher Monsieur,

Dans le cadre de ma thèse de doctorat que je réalise à l'institut de démographie et socioéconomie (IDESO) de l'Université de Genève, je mène une recherche sur la politique de protection des mineurs. Un volet de mon étude porte plus spécifiquement sur les mineurs placés en foyer. Cette recherche n'est pas mandatée par le service de protection des mineurs (SPMi) ou tout autre entité publique ou privée. En ma qualité de chercheur à l'Université de Genève, ma recherche est menée en totale liberté et indépendance. Nos échanges seront strictement confidentiels et ne pourront en aucun cas influencer la prise en charge de votre enfant ou impacter vos relations avec les services sociaux.

Objectifs de la recherche

Cette recherche vise à répondre aux deux objectifs ci-dessous :

1. Mieux connaître les familles suivies et les difficultés auxquelles elles font face. Dans le cadre de cet objectif je m'intéresserai aux histoires de vie des familles, aux difficultés qu'elles rencontrent et à leur relation avec le SPMi et les autres institutions impliquées par la mesure de protection.

2. Réfléchir à des pistes d'amélioration des mesures de protection des mineurs. Dans le cadre de cet objectif je m'intéresserai aux ressources à disposition des familles ainsi qu'aux objectifs et attentes auxquels elles font face. Je réfléchirai également à la manière dont les familles et les mineurs sont informés, écoutés et sont en mesure d'influencer les décisions qui les concernent.

Participation à la recherche

Dans le cadre de ma recherche, et après avoir réalisé un entretien avec votre enfant, je souhaiterai qu'on puisse échanger dans un cadre strictement **confidentiel et anonyme** de votre expérience avec la mesure de placement dont votre fille bénéficie. Notre entretien durera environ 1h et pourra se dérouler dans le lieu de votre choix.

J’aimerai notamment qu’on puisse discuter de :

- Votre vécu et expérience avec la mesure de placement ;
- L’aide et l’accompagnement dont vous pouvez bénéficier ;
- La manière dont vous êtes informés, écoutés et respectés par les professionnels et les possibilités que vous avez de pouvoir influencer les décisions concernant votre enfant.

Votre participation à cette recherche me serait très précieuses car elle me permettra de mieux comprendre votre vécu et expérience avec cette mesure. Vous pourrez vous exprimer et faire entendre votre voix dans un cadre strictement confidentiel, anonyme et non jugeant. Le partage de votre expérience permettra une meilleure connaissance des réalités des familles dont l’enfant est placé. Les informations collectées me permettront également de formuler des recommandations visant à améliorer l’accompagnement et le suivi des familles tout en tenant compte de leurs besoins et réalités.

Confidentialité et protection des données

Toutes les données et informations personnelles collectées lors des entretiens seront anonymisées, cela signifie que les personnes qui liront ma recherche ne pourront à aucun moment vous identifier personnellement ainsi que votre enfant, votre famille et vos proches.
De plus, toutes les informations et données personnelles concernant notre entretien (enregistrement audio, retranscription) seront cryptées et stockées sur un espace de stockage institutionnel de l’Université de Genève. Cela signifie que le professeur Jean-Michel Bonvin (directeur de thèse) et moi-même seront les seules personnes qui pourront y avoir accès. Une fois ma recherche terminée (2026), je supprimerai l'ensemble des données non-anonymisées.

Prise de contact

Si vous souhaitez que je prenne contact avec vous afin de vous présenter la recherche plus en détails, merci de bien vouloir me transmettre les informations ci-dessous. Je précise que vous pourrez vous retirer de cette démarche à tout moment, sans aucune justification.

Chercheur :	**Oscar Waltz** Doctorant et assistant de recherche Institut de Démographie et de Socioéconomie Faculté des Sciences de la Société, UNIGE Email : oscar.waltz@unige.ch Téléphone : 022.379.81.61
Superviseur du projet de recherche :	**Jean-Michel Bonvin** Professeur ordinaire Institut de Démographie et de Socioéconomie Faculté des Sciences de la Société, UNIGE Email : Jean-Michel.Bonvin@unige.ch Téléphone : 022.379.89.43

Nom : _____

Prénom : _____

E-mail : _____

Téléphone : _____

N'hésitez pas à me contacter pour toutes questions ou remarques. Vous trouverez les informations (e-mail et téléphone) ci-dessous.

Je vous remercie d'avance pour votre confiance et pour le temps que vous pourrez me consacrer et je vous adresse, Chère Madame, Cher Monsieur, mes meilleures salutations.

Oscar Waltz

Annexe n°4 – Formulaire de consentement (mineurs)

La politique genevoise de protection des mineurs : entre besoins de reconnaissance et développement des capabilités	
Chercheur :	**Oscar Waltz** Doctorant et assistant de recherche Institut de Démographie et de Socioéconomie Faculté des Sciences de la Société Email : oscar.waltz@unige.ch Téléphone : 022.379.81.61
Superviseur du projet de recherche :	**Jean-Michel Bonvin** Professeur ordinaire Institut de Démographie et de Socioéconomie Faculté des Sciences de la Société Email : Jean-Michel.Bonvin@unige.ch Téléphone : 022.379.89.43

INFORMATION AUX PARTICIPANT-E-S

Se référer au courrier de présentation de la recherche

PROTECTION DES DONNEES

Les retranscriptions des entretiens faites dans le cadre de cette recherche seront enregistrées uniquement avec le numéro de participant qui sera attribué au mineur. Ces données seront cryptées et stockées sur l'espace de stockage institutionnel pour la recherche accessible par M. Oscar Waltz (doctorant) et M. Jean-Michel Bonvin (directeur de thèse) dont l'accès est protégé par un mot de passe. La liste contenant la correspondance entre le code de participant et l'identité du jeune sera cryptée et stockée sur une clé USB dont l'accès est également protégé par un mot de passe. Cette clé sera entreposée dans une armoire fermée à clé du bureau de Monsieur Oscar Waltz dont lui seul à la clef.

Cette liste ainsi que l'enregistrements audio et la retranscription de notre entretien seront uniquement accessibles par MM. Oscar Waltz et Jean-Michel Bonvin. Ces fichiers seront détruits le 01 février 2027 (6 mois après la fin du projet). Les données anonymisées seront conservées sans limite de temps mais seront uniquement accessible par MM. Oscar Waltz et Jean-Michel Bonvin. Le présent formulaire de consentement signé sera archivé dans une armoire fermée à clé de l'Université de Genève dans le bureau de M. Oscar Waltz dont lui seul à la clef.

CONSENTEMENT DE PARTICIPATION A LA RECHERCHE

Sur la base des informations qui précèdent, le-la soussigné-e (mineur) accepte de participer à la recherche « *La politique genevoise de protection des mineurs : entre besoins de reconnaissance et développement des capabilité* ». Il/elle accepte notamment les points suivants :

Je comprends l'ensemble des informations qui m'ont été transmises et confirme que toutes mes questions ont été répondue	☐OUI ☐ NON
J'accepte que les données collectées me concernant soient utilisées à des fins scientifiques, pour des publications ou à des fins pédagogiques. Les données resteront anonymes et aucune information ne sera donnée sur mon identité ni celles de ma famille et de mes proches.	☐ OUI ☐ NON
J'accepte que l'entretien soit enregistré sur un support audio. Je suis informé qu'en cas de refus, le chercheur prendra des notes manuscrites de l'entretien.	☐OUI ☐ NON

J'ai choisi volontairement et librement de participer à la recherche : « *La politique genevoise de protection des mineurs : entre besoins de reconnaissance et développement des capabilités* ». J'ai été informé du fait que je pourrai me retirer en tout temps sans fournir de justifications et que je peux, le cas échéant, demander la destruction des données me concernant.

J'ai été informé que mes parents recevront un courrier leur expliquant le cadre de cette recherche, ses implications et ma décision d'y participer. En cas de questions ils pourront contacter l'équipe de recherche.

Ce consentement ne décharge pas les organisateurs de la recherche de leurs responsabilités. Je conserve tous mes droits garantis par la loi.

NOM / PRENOM / SIGNATURE

ENGAGEMENT DU CHERCHEUR

L'information qui figure sur ce formulaire de consentement et les réponses que j'ai données au-à la participant-e décrivent avec exactitude le projet.

Je m'engage à procéder à cette étude conformément aux normes éthiques concernant les projets de recherche impliquant des participant-e-s humain-e-s, en application du *Code d'éthique concernant la recherche au sein de la de la Faculté des Sciences de la Société* et des *Directives relatives à l'intégrité dans le domaine de la recherche scientifique et à la procédure à suivre en cas de manquement à l'intégrité* de l'Université de Genève.

Je m'engage à ce que le-la participant-e à la recherche reçoive un exemplaire de ce formulaire de consentement.

NOM / PRENOM / SIGNATURE

Annexe n°5 – Courrier de fin d'entretien

Après notre entretien

Merci encore pour ta participation à cette recherche, ton témoignage m'est très précieux ! Lors de cette discussion, je t'ai posé des questions pouvant toucher à des sujets sensibles et difficiles pour toi. À la fin de l'entretien ou dans les jours suivants tu pourrais ressentir des émotions plus ou moins fortes (colère, tristesse, peur).

Si tu ne te sens pas bien suite à notre discussion, je t'encourage vivement à en parler avec une personne de confiance qui pourra t'apporter l'aide nécessaire. Voici si besoin une liste d'associations que tu peux contacter **de manière totalement anonyme et confidentielle** pour parler de ce que tu ressens :

- **147 – Pro Juventute**
  - Téléphone : 147
  - WhatsApp, discussion en ligne et e-mail avec un.e professionnel.le ou d'autres jeunes : www.147.ch

- **Ciao :**
  - Possibilité de poser tes questions à un.e professionnel.le ou discuter avec d'autres jeunes sur un forum : www.ciao.ch

- **La main tendue :**
  - Téléphone : 143
  - Contact par e-mail ou tchat avec un.e professionnel.le : www.geneve.143.ch

Et pour me contacter (Oscar) :

- Téléphone et WhatsApp : 078.690.38.96
- Email : oscar.waltz@unige.ch

Annexe n°6 – Evolution du processus de recrutement

La politique genevoise de protection des mineurs : entre besoin de reconnaissance et développement des capabilités

Thèse réalisée par M. Oscar Waltz, sous la direction du prof. Jean-Michel Bonvin

Processus de recrutement (janvier 2024)

Jeunes placés en foyer (14-18 ans) :

1. Présentation de la recherche aux directions de foyer
2. Présentation de la recherche aux équipes éducatives
3. Présentation de la recherche aux jeunes

Avec les jeunes qui se déclarent intéressés par cette démarche :

4. Rencontre individuelle avec chaque jeune afin de leur présenter le formulaire de consentement et répondre à leurs questions
5. Echange avec l'IPE et l'éducateur de référence afin d'évaluer si la réalisation d'un entretien avec ce jeune est possible (évaluation de la stabilité du suivi social)[131]
6. Suite à un préavis favorable, conduite de l'entretien avec le jeune
7. Demande de levée du secret de protection pour l'IPE et l'éducateur de référence, adressée par l'IPE au TPAE
8. Sollicitation et conduite de l'entretien avec l'IPE et l'éducateur de référence
9. Sollicitation et conduite de l'entretien avec les parents du jeune (si jugé opportun par le jeune et le réseau)

[131] Au besoin cet échange pourra se faire par visioconférence et devrait se faire dans les 10 jours suivant le consentement du jeune (point 4).