



Sous la direction de Karl Hanson

La vie privée des adolescents en institution

Regards croisés de jeunes et d'éducateurs

MÉMOIRE – Orientation recherche

Présenté à
l'Unité d'Enseignement et de Recherche en Droits de l'enfant
de l'Institut Universitaire Kurt Bösch
pour l'obtention du grade de Master of Arts Interdisciplinaire en droits de l'enfant

par

Gaëlle FROSSARD

de

Vendlincourt, Jura

Mémoire No DE 2014/MIDE12-13/05

SION

Mai 2014

Résumé

Ce travail est issu d'un double questionnement relatif à la notion de vie privée et aux conditions de vie des enfants et des jeunes placés dans le cadre d'une mesure de protection de l'enfance.

Afin de combiner les deux sujets, ce mémoire s'intéresse donc à la question de la vie privée des adolescents vivant une situation de placement dans une institution. Dans un premier temps, ce travail se penche sur la question de la vie privée : qu'est-ce que c'est, comment peut-on la protéger, et en quoi elle est importante d'un point de vue psychologique notamment. Ensuite, la question du placement est abordée : quand intervient-il, dans quelles circonstances et quelles sont les implications pour le quotidien des enfants et adolescents qui vivent cette situation.

La partie empirique donne ensuite la parole aux intéressés. Par des entretiens de groupes (*focus groups*), des adolescents et des éducateurs parlent de la vie privée au quotidien dans le milieu institutionnel. Cette partie cherche à mettre en évidence d'éventuelles différences d'interprétation de cette question, source potentielle de conflits, ainsi que les moyens à disposition des jeunes pour protéger leur vie privée.

Remerciements

En préambule, je souhaite remercier sincèrement toutes les personnes qui ont contribué à l'élaboration de ce travail.

Tout d'abord, je tiens à remercier mon directeur de mémoire, M. Karl Hanson, pour la liberté et la confiance accordées dans ce travail et pour ses conseils éclairés ;

Je remercie également M. Olivier Nordmann pour son aide précieuse dans la recherche de participants ;

Un grand merci aux responsables d'institutions qui ont accepté de me recevoir, et particulièrement aux jeunes et aux éducateurs qui m'ont accordé de leur temps pour participer aux discussions et m'ont ainsi permis de réaliser ce travail ;

Merci à mes relectrices, Mélanie et Lucile, pour leurs précieux conseils et corrections ;

Un grand merci encore à toutes les personnes, famille et ami-e-s, qui ont participé de près ou de loin à l'élaboration de ce travail. Un merci particulier à Vava et Estelline pour les pauses café qui ont rendu la rédaction de ce travail plus agréable...

Acronymes et abréviations

art.	article
CC	Code civil suisse
CDE	Convention internationale relative aux droits de l'enfant (1989)
CEDH	Convention européenne des droits de l'homme (1950)
cf.	<i>confer</i>
chap.	chapitre
DUDH	Déclaration universelle des droits de l'homme (1948)
Lignes directrices	Lignes directrices des Nations unies relatives à la protection de remplacement pour les enfants
MIDE	Master interdisciplinaire en droits de l'enfant
ONU	Organisation des Nations Unies
OPE	Ordonnance sur le placement d'enfants
OPEE	Ordonnance réglant le placement d'enfants à des fins d'entretien et en vue d'adoption
p.	page
pp.	pages
Q4C	Quality4Children
Recommandation	Recommandation du Comité des Ministres aux Etats membres relative aux droits des enfants vivant en institution (Rec(2005)5)

Table des matières

I. INTRODUCTION ET PROBLEMATIQUE	11
1.1. Introduction.....	11
1.2. Problématique	12
1.3. Structure.....	13
II. QUESTIONS DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES.....	15
2.1. Présentation de la recherche	15
2.2. Complexité et interdisciplinarité	15
2.3. Questions de recherche et hypothèses.....	16
III. CADRE THEORIQUE	18
3.1. Délimitation et choix terminologiques.....	18
3.2. La vie privée.....	19
3.2.1. Droit au respect de la vie privée	19
3.2.2. Notions clés.....	21
3.2.3. Développement et vie privée.....	24
3.2.4. La vie privée : un droit vivant ?	26
3.3. Le placement	28
3.3.1. Le placement en Suisse	28
3.3.2. Quels droits pour les enfants pris en charge en institution ?.....	32
3.3.3. Le milieu institutionnel.....	36
IV. METHODOLOGIE	42
4.1. Méthode.....	42
4.2. Echantillon.....	43
4.3. Déroulement des focus groups	44
4.3.1. Canevas d'entretiens.....	44
4.3.2. Méthode d'analyse des données.....	46
4.4. Précautions éthiques	46
V. ANALYSE DES DONNEES ET RESULTATS	49
5.1. Quelle(s) définition(s) de la vie privée ?	49
5.1.1. Données	49

5.1.2. Analyse	52
5.2. Protéger sa vie privée ... comment et pourquoi ?.....	54
5.2.1. Données	54
5.3.2. Analyse	56
5.3. Les particularités du milieu institutionnel : quelle place pour la vie privée ?..	58
5.4.1. Données	58
5.4.2. Analyse	65
5.4. Conclusion	67
VI. DISCUSSION	69
6.1. La vie privée ... une notion difficile à définir	69
6.2. Se taire pour mieux se protéger des conséquences	71
6.3. Une vie privée limitée par le cadre	72
6.4. La vie privée ... une question quotidienne	73
VII. CONCLUSIONS.....	74
VIII. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	77

I. INTRODUCTION ET PROBLEMATIQUE

1.1. Introduction

L'idée de cette recherche est née de deux questions bien distinctes : d'une part, la question de la vie privée, de l'autre, celle de la vie en institution.

A l'heure où nous semblons tous surveillés, où chaque clic, chaque message, chaque déplacement est enregistré ; à l'heure où la NSA (National Security Agency) est semble-t-il au-dessus de chacun de nous, qu'en est-il de la vie privée ? Les préoccupations actuelles semblent toutes, ou presque, tournées vers la question de la vie privée sur internet, sur la protection des données personnelles. Faire attention à ce qu'on publie, faire attention à ne pas dévoiler trop d'informations, etc. Parallèlement, les réseaux sociaux s'utilisent d'une certaine manière comme des journaux intimes où chacun dévoile le moindre fait, le moindre sentiment vécu en temps réel. Beaucoup de travaux s'effectuent sur ces questions et nombreux sont ceux qui se demandent si et comment il est possible de se protéger d'éventuels abus.

Mais finalement, qu'est-ce que la vie privée ? Est-ce qu'il s'agit uniquement des données que nous avons entrées sur notre ordinateur, ou existe-t-il, au quotidien, des aspects plus concrets, plus « proches » de nous, que cela ? Qu'est-ce qui, dans la vie de tous les jours, entre dans ce que chacun considère comme sa vie privée, et quels sont ses moyens de la protéger ?

La seconde question qui a fait émerger cette recherche est liée au placement et au fonctionnement de l'accueil en institution. En effet, l'histoire du placement montre des périodes noires, dont tout un chacun se dit choqué aujourd'hui. Depuis, dans une volonté de professionnalisation, et afin d'éviter les abus et les dérives du passé, des textes confèrent aux enfants placés des droits spécifiques et établissent des normes de qualité que les différentes institutions se doivent de respecter. Mais est-ce que les principaux concernés, à savoir les enfants placés, sont sensibles à ces efforts, ou est-ce qu'avec du recul on s'offusquera encore des pratiques d'accueil en protection de l'enfance ?

Le droit au respect de la vie privée fait partie des droits de l'enfant, particulièrement de ceux de l'enfant placé. Ainsi, ce travail lie la vie privée et le placement en

questionnant cet aspect dans les institutions qui accueillent des enfants et des adolescents au quotidien.

1.2. Problématique

Le milieu institutionnel : vie en communauté, surveillance, protection et vie privée

La particularité du milieu institutionnel, par sa dimension collective, rend d'une certaine manière plus visible la question de la vie privée. En effet, la vie en communauté implique de partager notamment l'espace et le temps avec les autres résidents, et implique également le respect de certaines règles de vie quotidienne. La place accordée à la vie privée peut donc être limitée par le contexte. De plus, le contrôle et le suivi quasi permanents par le personnel éducatif peuvent également freiner cette liberté de la vie privée.

Les règles peuvent rendre la place accordée à la « vie privée » limitée (Brandého, 2008). Pourtant, il est important pour chaque personne qu'une certaine zone d'intimité soit préservée. En effet, si l'on considère la vie privée comme une zone d'intimité (Brandého, 2008), composée de plusieurs aspects tels que « la vie sentimentale ou sexuelle, l'état de santé, la vie familiale, le domicile, (...) les opinions religieuses, politiques ou philosophiques, l'orientation sexuelle d'une personne, son anatomie ou son intimité corporelle (...) » (Trudel, n.d., p.1), il apparaît évident qu'il est nécessaire de la respecter. Selon Erikson (1972), l'identité est une réalité intime, un ressenti. S'immiscer dans la vie privée, c'est donc s'immiscer dans l'identité d'une personne et de là, c'est s'introduire dans sa partie intime, secrète, privée et personnelle. Cependant, s'agissant d'une notion subjective et se rapportant à chaque individu, il est difficile d'en donner une définition claire et précise.

Le respect de la vie privée est un droit de l'enfant (art.16 CDE), mais aussi un droit spécifique de l'enfant placé (Rec(2005)5, Lignes directrices, Q4C). Pourtant, aucun texte ne se risque à une définition de la vie privée et la Convention internationale relative aux droits de l'enfant de 1989 (ci-après, CDE) stipule uniquement qu'elle doit être respectée. Ainsi, définir ce qui est de l'ordre de la vie privée et ce qui ne l'est pas, ce qui est à préserver et ce qui ne l'est pas dans le domaine institutionnel s'avère difficile. Le caractère subjectif de cette notion peut donc amener à de grandes divergences et à des tensions entre les jeunes qui vivent en institution et le personnel les encadrant. C'est ici qu'intervient la notion de « droits vivants » (Hanson

et Poretti, 2012). En effet, si la notion de vie privée n'est pas traduite de la même manière par les jeunes et les éducateurs, des dilemmes peuvent apparaître au sein de l'institution quant à la gestion de cet espace intime. La situation institutionnelle met en effet en rapport des jeunes en recherche de liberté, d'affirmation de soi ou de distinction avec des adultes et un cadre à la nature relativement stricte dans lequel leur marge de manœuvre semble largement limitée. Chacun aura sa propre définition de la vie privée, et l'un pourra ressentir un acte comme quelque chose visant à protéger le jeune, alors que l'autre le ressentira comme une violation de son intimité.

Cette recherche s'intéresse donc à la gestion de la vie privée d'adolescents placés en institution. L'objectif de cette recherche est de voir, tant du point de vue des jeunes que des éducateurs, à quoi correspond la vie privée, et de mettre en évidence d'éventuelles différences quant à cette définition. Le but est également de voir dans quelle mesure le contexte particulier du placement en institution restreint la vie privée, et si des conflits découlent de cette restriction et des différences d'interprétation.

1.3. Structure

Afin de comprendre les enjeux de la vie privée des jeunes dans le milieu institutionnel, ce travail est divisé en deux parties, une partie théorique et une partie empirique.

Il s'agit dans la partie théorique de poser les bases sur lesquelles s'appuiera la recherche empirique. Un premier chapitre est alors consacré à la notion de vie privée : différentes définitions de la vie privée sont présentées, puis la question du droit à la vie privée est abordée avant de s'arrêter sur la dimension que prend la vie privée dans le développement des adolescents.

Un chapitre théorique sur le placement complète cette première partie. L'évolution du placement et sa situation actuelle en Suisse, puis des normes légales nationales et internationales sont présentées. Enfin, le milieu particulier qu'est celui de la vie en institution est exposé : sont abordées les particularités de la vie quotidienne en institution, la notion de cadre et de culture ainsi que la violence potentielle qui y est liée.

La partie empirique met en pratique les éléments abordés dans la théorie. Par des focus groups, des jeunes et des éducateurs ont été interrogés sur la vie privée et sa gestion quotidienne dans le milieu institutionnel. Les différences observées sont mises en évidence, ainsi que les stratégies de protection de la vie privée et les conflits qui découlent des interprétations différentes entre jeunes et éducateurs.

Une discussion de ces résultats avec une mise en perspective de la théorie et des hypothèses de recherche vient conclure la partie empirique.

Enfin, une conclusion fait office de synthèse, et aborde les limites et les perspectives de la présente recherche.

II. QUESTIONS DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES

2.1. Présentation de la recherche

Comme cela a été dit dans l'introduction, ce travail est né d'un double questionnement relatif à la vie privée et au placement. La vie privée, droit spécifique des enfants placés, n'est pas clairement définie. Dès lors, comment peut-on la protéger, la respecter dans le milieu institutionnel ?

Cette interrogation découle du fait d'avoir eu l'occasion de côtoyer différents intervenants dans ce domaine, ainsi que des jeunes placés, J'ai pu les entendre se plaindre parfois de plusieurs situations liées aux règles mêmes de certaines institutions, principalement les règles liées à la surveillance des jeunes par le personnel éducatif. Celles-ci concernent notamment la question de la surveillance des chambres, ou encore le questionnement répété quant aux diverses activités. Est alors née la question de la place accordée à la vie privée dans ce contexte : dans quelle mesure les règles ou le fonctionnement de l'institution sont-ils respectueux de la vie privée, ou au contraire empiètent-ils sur son territoire ?

Dans le cadre du MIDE¹, un cours sur la notion de « droits vivants » a fait émerger une autre question, celle de savoir comment les choses pouvaient être interprétées et comprises par les différents acteurs, à savoir dans ce cas les éducateurs et les jeunes. En effet, j'avais également pu constater que plusieurs conflits étaient souvent liés à des malentendus ou à des différences dans l'interprétation des situations.

Ainsi, questionner la vie privée dans le contexte institutionnel, avec un regard en termes de « droits vivants », en donnant la parole aux différents acteurs concernés s'est alors imposée à moi comme une évidence.

2.2. Complexité et interdisciplinarité

Le thème de la vie privée des jeunes en institution fait intervenir de nombreux champs différents. En effet, le milieu institutionnel lui-même se situe au carrefour d'une décision judiciaire prise dans le but de protéger un enfant en danger dans son développement. De plus, la vie privée est une question qui touche d'une part au droit, puisque celui-ci la protège de manière formelle, mais également à des

¹ MIDE : Master Interdisciplinaire en Droits de l'Enfant, dispensé à l'Institut Universitaire Kurt Bösch (IUKB), volée 2012-2014

aspects plus psychologiques, relatifs à l'intimité notamment. Le tout évolue dans une perspective socio-historique. Ainsi, pour rendre compte au mieux de ces différents aspects et ne pas se réduire à une vision unilatérale du sujet, une approche interdisciplinaire a été favorisée.

Un système complexe est un système qui est composé de plusieurs variables en constante interaction, dont les relations ne sont pas statiques, mais dynamiques (Darbellay, 2012). C'est le cas pour la vie privée, qui peut alors être qualifiée d'objet complexe. En effet, cela a été dit, elle se construit dans l'interaction de plusieurs disciplines : sociologie, droit, psychologie et histoire notamment. Elle est variable en temps et en espace, elle est dynamique. De plus, elle est irréductible dans le sens qu'il n'est pas possible de la réduire à ses éléments constitutifs : l'interaction constante entre les différents éléments qui la constituent en fait un nouvel objet, qui n'est pas limité à la somme de ses différentes parties.

Ce travail aborde alors la question de la vie privée dans le contexte particulier du placement de manière interdisciplinaire. Lorsqu'on aborde un objet de cette manière, il s'agit selon Darbellay (2005) de l'analyser sur la base d'une collaboration entre des spécialistes d'horizons disciplinaires différents et complémentaires. L'objet d'étude est alors co-construit par l'interaction entre les disciplines, qui mobilisent chacune leurs compétences et outils d'analyse, tout en s'ouvrant aux autres disciplines (Darbellay, 2005).

2.3. Questions de recherche et hypothèses

Les questionnements qui ont conduit à la problématique de ce travail amènent donc les questions de recherche et hypothèses suivantes :

La première question de recherche est liée à la définition de la vie privée :

1. Quelles définitions jeunes et éducateurs donnent-ils de la vie privée ?

L'hypothèse pour cette question est la suivante :

- Considérant que la vie privée est une notion difficile à définir, que les jeunes et les adultes sont de deux cultures différentes et que chaque culture a ses propres opinions (Cuhe, 2010), l'hypothèse pour la première

question est donc que des différences existent dans la définition de la vie privée entre les jeunes et les éducateurs.

La seconde question de recherche concerne les moyens de protection de la vie privée et l'importance de celle-ci :

2. Pour quelles raisons et comment peut-on protéger la vie privée ?

L'hypothèse pour cette question est la suivante :

- L'hypothèse s'appuie sur le fait que la protection de l'intimité et de certains espaces à l'abri du regard est particulièrement importante à l'adolescence (de Krenier, 2008), notamment pour le maintien d'un certain équilibre psychique (Tisseron, n.d.). L'hypothèse que les jeunes utilisent comme moyen de protection le silence est alors avancée.

La troisième question de recherche est liée au milieu institutionnel et à ses particularités :

3. Aux yeux des jeunes et des éducateurs, le milieu institutionnel restreint-il, ou au contraire protège-t-il la vie privée ? Est-ce que des conflits sont liés à la gestion de la vie privée, et comment sont-ils gérés ?

L'hypothèse pour cette question est la suivante :

- Les adolescents étant considérés comme se trouvant dans une optique de rébellion (Bruno, 2010), et les éducateurs dans un rôle de protection, l'hypothèse que les premiers ont une vision restrictive du foyer et que les seconds en ont une vision de protection est avancée. De plus, l'hypothèse que des conflits existent est posée, considérant que l'arrivée des jeunes et des éducateurs en institution crée un « choc des cultures » (Dray, 2007). Concernant la gestion de ceux-ci, l'hypothèse d'un développement de stratégies de négociation par les jeunes est avancée.

III. CADRE THEORIQUE

3.1. Délimitation et choix terminologiques

Avant d'aller plus loin, certains choix terminologiques doivent être précisés, afin de délimiter l'objet de la recherche.

Quels adolescents ?

La Convention internationale relative aux droits de l'enfant de 1989 (CDE) considère que toute personne âgée de moins de 18 ans est un enfant². Toutefois, dans le langage commun, enfant semble s'adresser aux plus jeunes, le terme d'adolescent étant préféré pour les enfants en âge de puberté. L'adolescence s'étend selon les auteurs de 12 à 18 ans, c'est donc cette tranche d'âge qui est privilégiée ici. Le terme de « jeunes » sera également employé. La jeunesse est définie, selon le Petit Robert (1995), comme le temps entre l'enfance et la maturité, l'enfance allant de la naissance à l'adolescence. Elle correspond ainsi plus ou moins à la période de l'adolescence. De plus, le terme de « jeune » est souvent employé dans la pratique et par les jeunes eux-mêmes. Ainsi, « adolescent » et « jeune » seront employés sans distinctions.

Quelles institutions et quels types de placement ?

Il existe un grand nombre d'institutions en Suisse, accueillant chacune des problématiques diverses. Pour la présente recherche, le terme « institution » concerne des institutions de type socio-éducatif, accueillant des jeunes en proie à des difficultés psycho-socio-familiales.

Le terme « foyer » sera également utilisé pour désigner ces institutions, celui-ci se rapportant à un établissement prenant en charge des jeunes en danger qui ne peuvent plus rester dans leur famille (Petit Robert, 1995).

Concernant le placement, la présente recherche ne prend pas en compte les raisons du placement ni sa durée, mais uniquement la situation actuellement vécue par les jeunes.

² **Art.1 CDE** : Au sens de la présente Convention, un enfant s'entend de tout être humain âgé de moins de dix-huit ans, sauf si la majorité est atteinte plus tôt en vertu de la législation qui lui est applicable.

3.2. La vie privée

Qu'est-ce que la vie privée ? Si cette notion semble a priori courante, il n'est pas évident pour autant de la définir. Elle peut en effet être abordée sous l'angle de plusieurs disciplines, et est en constante évolution, s'adaptant aux modes de vie des individus. La vie privée d'aujourd'hui n'a plus rien à voir avec celle du début du 20^e siècle, où les individus devaient partager constamment leur espace de vie, ne disposant même pas d'une pièce, d'un espace personnel (Prost, 1987). Aujourd'hui, la vie privée s'étend au-delà du domicile et du secret de chacun. Elle est devenue la reconnaissance d'une zone d'activité propre à chaque individu, qu'il est libre d'interdire à autrui (Rivero, n.d., cité par Beigner, 1997, p.165).

Dans ce chapitre, la vie privée sera donc abordée sous différents angles. Dans un premier temps, le droit au respect de la vie privée sera abordé, avec un accent mis sur la Convention internationale relative aux droits de l'enfant de 1989 (ci-après, CDE). Ensuite, les notions clés qui composent la vie privée seront présentées, avant de montrer l'importance et le rôle de celle-ci dans le développement de la personne, particulièrement à l'adolescence.

3.2.1. Droit au respect de la vie privée

Article 16 CDE : Droit au respect de la vie privée

La CDE énonce dans son art.16 un droit au respect de la vie privée sous la forme suivante :

Article 16 CDE

- 1. Nul enfant ne fera l'objet d'immixtions arbitraires ou illégales dans sa vie privée, sa famille, son domicile ou sa correspondance, ni d'atteintes illégales à son honneur et à sa réputation.*
- 2. L'enfant a droit à la protection de la loi contre de telles immixtions ou de telles atteintes.*

Si l'on se réfère aux travaux préparatoires de l'art.16, on peut voir qu'il est étroitement lié à la liberté d'association et d'expression. En effet, la première proposition de la délégation américaine était d'inclure ces différents aspects dans un seul et même article traitant des libertés civiles et politiques (Detrick, 1999). Ces articles (la liberté d'expression (art.13), la liberté de pensée, de conscience et de religion (art.14), la liberté d'association et de réunion pacifique (art.15), la protection

de la vie privée (art.16) et le droit à l'information (art.17)) s'inscrivent dans l'idée qu'il est important de mentionner également ces libertés du fait que le terme « enfant » au sens de l'art.1 CDE englobe également des adolescents, plus âgés et donc plus en mesure de jouir de tels droits, ceci en lien avec les capacités évolutives de l'enfant (Detrick, 1999). Ainsi, les enfants n'ont pas seulement le droit d'attendre certaines prestations de l'Etat, mais ils doivent également être en mesure de se protéger des éventuels abus de celui-ci. Lors des discussions autour de l'art.16, il a en outre été fait part d'inquiétudes quant à la compatibilité d'un tel droit de l'enfant avec le droit de ses parents de le guider et de l'éduquer (Detrick, 1999). Mais cet article permet également de protéger l'enfant vis-à-vis de ses parents et d'éventuels abus de ceux-ci, pas uniquement de l'Etat. Ainsi, il paraît tout à fait justifié qu'il fasse partie des droits de l'enfant, de plus que l'art.5 CDE³ permet de conférer aux parents leur rôle de guide et d'éducateur.

La CDE confère à l'enfant un nouveau statut, celui d'enfant capable de prendre part activement à des décisions le concernant (Zermatten et Stoecklin, 2009). En effet, selon les auteurs, les articles de la CDE peuvent être classifiés en trois groupes, les « 3 Ps » : Prestations, Protection, Participation. C'est particulièrement ce troisième « P », avec notamment le droit d'être entendu (art.12 CDE) qui donne à l'enfant ce nouveau statut (Zermatten et Stoecklin, 2009). Mais ce n'est pas que le droit d'être entendu qui entre en jeu dans la participation, mais les articles relatifs aux libertés civiles et politiques, à savoir les art. 13 à 17, font également partie de la participation (Zermatten, 2010). Jusqu'alors, l'enfant n'était considéré que comme un être devant bénéficier de protection et de certaines prestations, mais avec ces articles participatifs, il est à présent considéré comme un sujet de droits (Zermatten et Stoecklin, 2009). Le droit au respect de la vie privée entre donc dans ces articles dit « participatifs » et participe à la notion d'enfant sujet.

Bien que la CDE énonce un droit à la protection de la vie privée, elle n'offre pas de définition de ce qu'est cette vie privée. Mais l'art. 16 CDE est très proche d'autres articles du droit international, notamment de l'art. 8 de la Convention européenne

³ **Art.5 CDE** : Les Etats parties respectent la responsabilité, le droit et le devoir qu'ont les parents ou, le cas échéant, les membres de la famille élargie ou de la communauté, comme prévu par la coutume locale, les tuteurs ou autres personnes légalement responsables de l'enfant, de donner à celui-ci, d'une manière qui corresponde au développement de ses capacités, l'orientation et les conseils appropriés à l'exercice des droits que lui reconnaît la présente Convention.

des droits de l'homme (CEDH)⁴ et de l'art. 12 de la Déclaration universelle des droits de l'homme (DUDH)⁵. Ces deux articles sont donc abordés brièvement.

Concernant l'art. 8 CEDH, Kilkelly (2003) cite la Cour de Strasbourg, selon qui la notion de vie privée est un concept étendu qui ne se prête pas à une définition exhaustive. Ainsi, la vie privée serait plus large que la notion d'intimité et concernerait une sphère à l'intérieur de laquelle l'individu peut développer sa personnalité et s'épanouir librement (Kilkelly, 2003). L'aspect relationnel est en outre important pour la Cour, qui déclare en 1992 dans son arrêt Niemietz (1992, 29) :

« Il serait toutefois trop restrictif de la limiter à un « cercle intime » où chacun peut mener sa vie personnelle à sa guise et d'en écarter entièrement le monde extérieur à ce cercle. Le respect de la vie privée doit aussi englober, dans une certaine mesure, le droit pour l'individu de nouer et développer des relations avec ses semblables ».

Selon l'interprétation de l'art. 12 DUDH disponible sur le site de Humanrights (2013), la vie privée est protégée dans divers domaines. Les éléments faisant partie de la vie privée sont essentiellement l'identité, l'intégrité, l'intimité, la correspondance ou la sexualité. Dans le concept de correspondance se trouve non seulement la communication écrite, le courrier, mais aussi les éléments relatifs aux nouveaux moyens de communication tels que le téléphone, les textos, les e-mails, etc. Le Comité de l'ONU des droits de l'homme reconnaît quant à lui que la protection de la vie privée est relative (Detrick, 1999).

3.2.2. Notions clés

Vie privée

De nombreuses définitions de la vie privée existent, sans toutefois qu'une conceptualisation précise soit proposée. Il s'agit d'une notion subjective et propre à

⁴ **Art.8 CEDH** : Droit au respect de la vie privée et familiale

1. Toute personne a droit au respect de sa vie privée et familiale, de son domicile et de sa correspondance.

2. Il ne peut y avoir ingérence d'une autorité publique dans l'exercice de ce droit que pour autant que cette ingérence est prévue par la loi et qu'elle constitue une mesure qui, dans une société démocratique, est nécessaire à la sécurité nationale, à la sûreté publique, au bien-être économique du pays, à la défense de l'ordre et à la prévention des infractions pénales, à la protection de la santé ou de la morale, ou à la protection des droits et libertés d'autrui.

⁵ **Art. 12 DUDH** : Nul ne sera l'objet d'immixtions arbitraires dans sa vie privée, sa famille, son domicile ou sa correspondance, ni d'atteintes à son honneur et à sa réputation. Toute personne a droit à la protection de la loi contre de telles immixtions ou de telles atteintes.

chaque individu (Allard, 1997-1998, cité par Trudel, n.d., p.1). Certains aspects semblent toutefois récurrents dans les différentes définitions que l'on peut trouver. Nous pouvons alors considérer la vie privée comme une zone d'intimité (Rivero, n.d., cité par Trudel, p.1) comprenant « la vie sentimentale ou sexuelle, l'état de santé, la vie familiale, le domicile (...) les opinions religieuses, politiques ou philosophiques (...) l'orientation sexuelle d'une personne, son anatomie ou son intimité corporelle » (Trudel, p.1). Les différents aspects évoqués peuvent être regroupés sous trois concepts généraux, qui sont l'espace, l'intimité et la liberté de la vie privée. Ces trois concepts sont donc développés séparément ci-dessous.

L'espace personnel

Neuburger (2000), psychologue, définit l'espace personnel comme étant en premier lieu le corps de la personne et ses prolongements. Ceux-ci peuvent être à la fois l'espace qui nous entoure, à savoir une certaine distance que l'on aime préserver, mais également nos vêtements, notre maison, notre chambre ou encore ce qu'on possède. L'espace peut être quelque chose de plus ou moins délimité, un espace physique qui touche au corps de la personne ou à son espace proche, direct, un lieu. Mais cet espace peut également être quelque chose d'abstrait, un espace intérieur, de l'ordre du psychique. Selon l'auteur, l'espace psychique comprend les aspects considérés par chacun comme pensées ou croyances personnelles que chaque individu choisit de partager ou non.

Goffman (1973), dans une perspective sociologique, a étudié le sujet et ses comportements dans l'espace. Il identifie huit « territoires du moi », qui se déclinent en *espace personnel*, *place*, *espace utile*, *tour*, *enveloppe*, *territoire de la possession*, *réserves d'information* et *domaines réservés de la conversation*. Ces *territoires* ont pour l'auteur une variabilité socialement déterminée. Ce sont particulièrement l'*espace personnel* et le *territoire de la possession* qui sont intéressants ici. L'*espace personnel* correspond selon Goffman à la portion d'espace qui entoure l'individu, et où toute pénétration est ressentie comme un empiètement. L'individu réagit à cela sous forme de déplaisir ou de retrait. Cet espace est variable, temporaire et situationnel ; il ne s'agit pas d'un droit permanent et égocentrique. Pour Goffman, sa légitimité peut être remise en cause en tout temps, en fonction de justifications locales ou sociales, telles que la densité de population locale ou la nature de la manifestation. Quant aux *territoires de la possession*, ils concernent

« tout ensemble d'objets identifiables au moi » (Goffman, 1973, p.52). Ce sont principalement les « effets personnels », mais également les personnes qui entourent le sujet, de même que les objets. Goffman (1973) ajoute que le contrôle de certains objets tels que la radio, la télévision peuvent faire partie de ce *territoire de la possession*. Dans une perspective plus actuelle, on pourrait sans doute ajouter les objets liés aux nouvelles technologies tels que la gestion d'internet et du téléphone portable.

La vie privée comme une zone d'intimité

Selon la définition de Durif-Varembont (2009), psychologue clinicien, l'intimité est « une notion complexe, constitutive de la vie privée, qui se construit comme un espace intérieur mettant en jeu le registre du secret vis-à-vis d'autrui et de soi-même, en rapport avec des normes sociales » (p.57). Il s'agit d'un espace « privé » dans la mesure où l'on soustrait quelque chose au contrôle, au regard de l'autre, et représente ainsi l'irréductibilité de chacun. On est proche ici de l'espace psychique de Neuburger (2000). L'intimité est ce à quoi autrui ne peut avoir accès (Durif-Varembont, 2009). Sous l'angle de la sociologie, elle est également un autre monde que l'autre ne peut pas voir sans accord préalable (Thalineau, 2002). Il s'agit d'une zone de « possession de soi » où les paroles et les actes n'auraient pas de conséquences sociales, à l'abri du regard et des sanctions (Laé, 2003). Les limites de l'intimité sont floues et changeantes, elles évoluent notamment en fonction des données personnelles et relationnelles de chacun, mais aussi en fonction des normes sociales (Durif-Varembont, 2009).

La liberté de la vie privée

Une autre manière de considérer la vie privée est de la qualifier de liberté. Cette vision est assez récente. On est en effet passé d'une notion défensive à un concept revendicatif (Beigner, 1997) : la vie privée ne concerne plus uniquement le secret et le domicile, tel qu'à l'origine de sa protection juridique, mais devient une liberté de faire les choix existentiels dans certains domaines (Rigaux, 1991). Ceci est d'autant plus accentué avec les nouvelles méthodes d'exposition de soi (Durif-Varembont, 2009). En effet, à l'ère du numérique, des réseaux sociaux et des moyens de divulgation d'informations, l'exposition, voire la surexposition de soi est devenue une manière de revendiquer sa vie privée. Une nouvelle conception de l'intimité a donc émergé parallèlement à cette évolution technologique (Durif-Varembont, 2009).

Ainsi, la vie privée devient un moyen d'assurer l'épanouissement personnel de chacun (Meulders-Klein, 1992).

3.2.3. Développement et vie privée

Maintenant que les notions clés qui constituent la vie privée ont été identifiées, elles sont abordées ici du point de vue du développement. L'intimité est au centre de cette partie, puisqu'elle est particulièrement importante dans la construction de soi et étroitement liée aux notions d'espace et de liberté.

Apparition de l'intimité

La notion d'intimité se construit progressivement chez l'enfant et se concrétise chez l'adolescent, avec une modification des frontières préalablement établies (Neuburger, 2000), et donc une réorganisation de l'espace physique et psychique. Deux aspects apparaissent alors parallèlement dans le développement et sont constitutifs de cette intimité : la pudeur et le secret.

L'enfant comprend ce qu'est un secret et ce que veut dire « mentir » vers l'âge de quatre ans (Wallon, 1968, cité par Carty et Marcelli, 2008, p.24). C'est ensuite vers huit ans qu'il comprend le « droit au secret », c'est-à-dire qu'il n'est pas obligé de tout raconter s'il ne le souhaite pas (La Taille, 1995, cité par Carty et Marcelli, p.24). C'est à peu près à la même période qu'apparaît la volonté de cacher son corps et de faire certaines choses seul, tel que prendre sa douche, s'habiller (Potel, 2008). C'est l'apparition de la pudeur : l'enfant commence à fermer la porte de sa chambre, il en interdit l'accès à ses parents (Ibid.). Puis vers douze ans, le « droit au secret » s'étend aux parents, l'enfant estime qu'il a le droit de leur cacher certaines choses (Carty et Marcelli, 2008). Devenir pudique signifie pour l'enfant qu'il est assez grand pour prendre soin de son propre corps ainsi que pour reconnaître à l'autre, notamment ses parents, une intimité qui lui est propre (Potel, 2008).

La compréhension de la possibilité de garder un secret permet à l'enfant de concevoir le fait d'avoir une vie psychique qui lui appartient (Tisseron, 2008) et de pouvoir en contrôler l'accès (Grimbert, 2008). La capacité à garder un secret est donc une étape qui témoigne de la maturité de l'enfant, capable d'avoir une vie à lui (Potel, 2008). C'est par l'appropriation de son propre corps qu'il devient un être différencié et séparé. Ce n'est que lorsque l'enfant s'est approprié son corps de manière concrète et subjective qu'il peut construire son espace psychique propre,

et de là, être en mesure de garder quelque chose en secret (Ibid.). La notion d'intimité serait alors selon l'auteur la résultante de la compréhension de la propriété de ce corps : l'enfant devient conscient qu'il occupe un espace, physique et psychique, et qu'il peut garder ses secrets tout en sachant qu'ils sont protégés des intrusions extérieures.

Un besoin particulier à l'adolescence

Si la pudeur et le secret apparaissent progressivement dans le développement de la personnalité, ils sont également nécessaires à celui-ci. En instaurant une limite entre le « dedans » et le « dehors », ainsi qu'entre « soi » et « autrui », avoir des aires secrètes permet en effet de maintenir un certain équilibre psychologique (Carty et Marcelli, 2008). Cela permet à l'individu de protéger sa vie intérieure et de la cultiver (Ibid. ; Selz, 2003). Selon Tisseron (n.d., cité par Duverger et Lauru, 2008, p.10), le secret permet de protéger son identité profonde des intrusions de l'extérieur. Cet espace permet donc une certaine protection favorisant la construction de soi à l'abri des regards, dans un lieu où l'on peut s'échapper de tout jugement (Lévy-Soussan, 2008). Cet espace permet également à l'enfant de penser, de fantasmer, d'exister (Ibid.).

Bien que la société actuelle prône le fait de tout montrer, la pudeur témoigne pourtant d'un espace interne au sujet qui est une condition de sa liberté ainsi que de son épanouissement dans la société (Selz, 2003). L'intimité est de plus un besoin croissant à l'adolescence (de Krenier, 2008) et ne peut être dissociée du processus d'autonomisation du sujet (Ibid. ; Potel, 2008). Le jeune commence dès lors à protéger son espace personnel, à le soustraire au regard de l'autre (de Krenier, 2008). Toutefois, l'adolescent reste très sensible à ce même regard dans d'autres situations, lui permettant ainsi de s'identifier, processus qui est à la base de la construction de soi. Selon de Krenier (2008), le jeune se retrouve donc constamment dans ce double processus de besoin d'identification au groupe et de différenciation d'un espace intime.

Protéger la vie privée contre les intrusions

Favoriser l'établissement d'une vie privée, d'une zone propre à l'adolescent et la protéger est nécessaire à son équilibre. En effet, plusieurs travaux montrent que le « manque » de vie privée, la difficulté à la construire, ou le non-respect de celle-ci

peuvent avoir une dimension incestuelle et entraîner certaines pathologies (de Krenier, 2008 ; Potel, 2008 ; Durif-Varembont, 2009). Selon Durif-Varembont, il existe différents degrés d'atteinte, mais les effets sont semblables : « la peur, le repli sur soi, la fermeture et la méfiance surgissent comme barrière protectrice devant toute approche d'un autre vécu comme potentiellement profiteur ou dangereux » (p.64). Il ajoute qu'un sentiment de honte ou d'humiliation, ainsi que de colère peuvent être le résultat d'un non-respect de l'intimité. Si la protection de cette zone d'intimité est importante pour tout un chacun, Durif-Varembont (2009) insiste encore sur l'importance de son respect à l'adolescence, « période de remaniement des identifications et de mise à l'épreuve des assises narcissiques du sujet dans la perspective d'une affirmation identitaire indispensable » (p.68).

Protéger son intimité, et par extension sa vie privée, revêt donc différentes fonctions. D'une part, sur le plan individuel, la protection de la vie privée a une fonction identitaire, dans le sens qu'elle permet à l'individu de se différencier (de Krenier, 2008). D'autre part, elle a aussi une fonction de protection de soi en établissant des limites, ceci afin d'avoir une sphère à l'intérieure de laquelle estime, image et valeur de soi sont protégées contre les intrusions extérieures (Lévy-Soussan, 2008). Mais cette protection est essentielle sur le plan social également, dans le sens où le secret est fondateur de l'existence sociale et du lien avec les autres, la distinction entre l'espace privé et public étant essentielle à la liberté de chacun (Tisseron, 2008).

3.2.4. La vie privée : un droit vivant ?

La vie privée, cela a été dit, intéresse de nombreuses disciplines, telles que le droit, la sociologie, l'histoire, la psychologie. Ces différentes disciplines offrent chacune un angle sous lequel on peut observer ou décrire la vie privée, mais même à l'intérieur de chacune de ces disciplines des différences existent. Il est donc difficile de définir la vie privée de manière consensuelle, tant elle met en jeu divers éléments. Qu'on la définisse en termes d'opposition à ce qui est public, en termes d'espace, d'intimité, de liberté... la question de savoir où se situe la limite est toujours présente. Cette limite semble être propre à chacun et varier selon les situations. Finalement, la vie privée est une zone floue, dans laquelle se situent différents éléments tels que la vie sentimentale, les opinions, l'intimité (Trudel, n.d., p.1) mais aussi une chambre, une maison, des objets que l'on possède ainsi que les croyances de chacun (Neuburger, 2000), ou tout autre chose que l'individu considère comme étant de l'ordre de sa vie

privée et qu'il souhaite protéger. Car la vie privée peut et doit être protégée, cela selon plusieurs textes légaux (CC, CSDH, CDE notamment). Toutefois, puisque la vie privée est impossible à définir (Meulders-Klein, 1992), savoir ce qui est protégé par ces articles semble difficile.

C'est pourquoi poser la question en termes de droits vivants (Hanson et Poretti, 2012) est intéressant. Si l'on considère les enfants comme des sujets de droits, cela implique en effet d'accepter la prise en compte de leur point de vue. C'est ce que proposent Hanson et Poretti avec leur projet « Living Rights/Translations ». Ils s'attachent à considérer les droits de l'homme et les droits de l'enfant comme une construction sociale, et à étudier les pratiques sociales des acteurs concernés au niveau local et global. Dans cette perspective, on ne se limite donc pas au droit écrit, mais on reconnaît qu'il existe plusieurs compréhensions du droit (Hanson et Poretti, 2012). Ainsi, les auteurs considèrent le droit comme étant incomplet, vivant, et en continuelle transformation. Hanson et Poretti définissent un droit vivant comme étant « tout ce que les enfants et/ou leurs représentants identifient activement ou traitent – à travers des ensembles complexes de significations et comportements – comme « droit de l'enfant » (p. 87). Sous cet angle-là, les droits de l'enfant deviennent alors une pratique vivante, façonnée par les préoccupations journalières des enfants eux-mêmes. Il s'agit d'une conception « bottom up » des droits de l'enfant, c'est-à-dire qu'on s'intéresse au sens et à l'interprétation que peuvent donner les enfants eux-mêmes de leurs droits ; de cette façon-là ils sont considérés comme vivants (voir également : Hanson et Nieuwenhuys, 2013).

Si on observe les pratiques et les comportements des individus face à la protection de la vie privée, il est légitime de se demander si celle-ci peut être considérée comme un droit vivant. On a en effet à faire ici à une forme de paradoxe : d'un côté, la tendance est à la surexposition de soi (Durif-Varembont, 2009 ; Selz, 2003), de l'autre, une grande sensibilité à l'égard de la protection des données, notamment sur internet, se développe et les adolescents sont particulièrement sensibles à la protection de leur intimité (de Krenier, 2008). La protection de la vie privée semble donc tout de même faire partie des préoccupations quotidiennes des individus. Ce travail essaiera de mettre en avant cela dans les comportements journaliers des jeunes et des éducateurs dans le milieu institutionnel.

3.3. Le placement

Selon le Préambule de la CDE, « *L'enfant, pour l'épanouissement harmonieux de sa personnalité, doit grandir dans le milieu familial, dans un climat de bonheur, d'amour et de compréhension* ». Toutefois, en cas d'absence des parents ou de situations graves ou complexes, il n'est plus possible pour l'enfant de vivre dans son milieu familial et il est dans son intérêt de trouver une autre solution. Placer un enfant dans un foyer ou dans une famille doit cependant demeurer l'exception et ne survenir que si une mesure moins lourde ne suffit pas dans la situation donnée (art.310 CC⁶).

Qu'en est-il de la situation actuelle du placement en Suisse ? Qu'est-ce qui sous-tend un placement d'enfant, quelles sont les normes de qualité et les droits des enfants ? Quelles sont les conséquences sur l'organisation de la vie quotidienne des enfants qui vivent une situation de placement ?

Ces aspects sont abordés dans ce chapitre. Dans un premier temps, l'évolution du placement en Suisse est présentée brièvement, avant de présenter la situation actuelle. Sont abordés ensuite les textes qui sous-tendent le placement d'enfant en Suisse. Plusieurs normes internationales sont également présentées. La dernière partie de ce chapitre est consacrée pour sa part aux aspects plus pratiques du placement, à ce que cela implique au quotidien dans la vie de ces enfants, particulièrement des adolescents.

3.3.1. Le placement en Suisse

Bref rappel historique

Les détails de l'évolution du placement en Suisse ne seront pas présentés ici. Il s'agit de proposer une vision générale de l'évolution qui a conduit à la situation actuelle, et non pas d'en dresser un historique précis. Bien qu'il n'existe pas une analyse

⁶ **Art.310 CC** : Retrait du droit de garde des père et mère

1. Lorsqu'elle ne peut éviter autrement que le développement de l'enfant ne soit compromis, l'autorité de protection de l'enfant retire l'enfant aux père et mère ou aux tiers chez qui il se trouve et le place de façon appropriée.

2. A la demande des père et mère ou de l'enfant, l'autorité de protection de l'enfant prend les mêmes mesures lorsque les rapports entre eux sont si gravement atteints que le maintien de l'enfant dans la communauté familiale est devenu insupportable et que, selon toute prévision, d'autres moyens seraient inefficaces.

3. Lorsqu'un enfant a vécu longtemps chez des parents nourriciers, l'autorité de protection de l'enfant peut interdire aux père et mère de le reprendre s'il existe une menace sérieuse que son développement soit ainsi compromis.

complète de l'histoire du placement en Suisse (Zatti, 2005), il est tout de même possible de retracer son évolution dans les grandes lignes.

L'origine du placement réside dans une tradition et une volonté d'assistance. Chapponnais (2008) rappelle que les premières maisons des enfants, en France, avaient pour objectif de garantir à l'enfant une bonne hygiène de vie, le préparer à la vie sociale et à l'exercice de la liberté. En somme, lui permettre de devenir autonome. En Suisse, Pestalozzi recueillera au 18^e siècle déjà les enfants pauvres et orphelins afin de pouvoir leur donner, par la formation, une autonomie économique (Chapponnais, 2008).

Selon Zatti (2005), au 19^e siècle, les enfants étaient retirés à leurs parents afin d'être placés dans des familles en vue d'effectuer différents travaux. Le placement alors relève plus de l'exploitation que de la protection de l'enfant, d'autant plus que les raisons du retrait aux parents ne sont pas toujours claires (Zatti, 2005).

Au début du 20^e siècle, la situation est guère meilleure : les enfants placés dans des familles nourricières sont encore souvent exploités, et les situations d'abus sont nombreuses (Zatti, 2005). D'ailleurs, ces derniers mois ont fait l'objet de débats sur le sujet : les victimes de ces placements administratifs, qui ont duré jusque dans les années 1980, ont demandé des excuses et indemnités. Plusieurs films, débats et articles de presse ont relaté l'histoire de ces enfants⁷. Selon Zatti (2005), ces expériences-là offrent encore actuellement une image négative du placement. Très peu de différence serait faite entre les abus et le travail effectué par les professionnels.

De ces expériences négatives du placement sont nés divers outils, notamment au niveau de la législation, pour prévenir certains abus ayant existé dans le passé. Jusque dans les années 1970, il n'existait en effet pas de législation concernant les enfants placés, à part quelques lois cantonales (Zatti, 2005). Depuis 1978, le Code Civil (CC) régit, à un degré minimal, le placement d'enfants. L'Ordonnance réglant le placement d'enfants à des fins d'entretien et en vue d'adoption (OPEE) entrée en vigueur le 1^{er} janvier 1978, a ancré dans la loi au niveau fédéral une obligation d'autorisation et de surveillance en matière de placement d'enfants. Selon Zatti (2005), ces dispositions ne suffisent plus aujourd'hui à garantir la protection

⁷ Voir notamment *L'enfance volée*, film de Markus Imboden, diffusé en marge de l'émission Infrarouge du 19 mars 2014, consacrée à ce sujet, sur la RTS

des enfants placés. Une partie sera consacrée plus loin dans ce chapitre à cette OPEE et à sa récente révision.

Actuellement en Suisse, deux types de placement peuvent être envisagés : le placement dans une famille d'accueil, et le placement dans un établissement spécialisé (Zatti, 2005). Mais un large éventail de possibilités existe entre ces deux types (Blandow, 2004, cité par Zatti, 2005, p.13). La tendance actuelle serait de privilégier le placement en famille d'accueil, cette situation étant plus proche d'une vie familiale que la vie dans une institution (Zatti, 2005). Toutefois, Zatti observe une certaine institutionnalisation de cette formule, avec des parents nourriciers de plus en plus formés, et une structure hiérarchique plus claire, alors que parallèlement les institutions se familiarisent depuis les années 1990. Ainsi, les grandes institutions diminuent au profit de petits foyers de taille familiale.

Absence de statistiques

En Suisse, il n'existe pas pour l'instant de base de données concernant le placement d'enfants (Zatti, 2005). Celui-ci est en effet marginalisé en Suisse, et le fédéralisme fait que les cantons opèrent parfois de façons différentes. Il est donc difficile d'obtenir des chiffres. Zatti (2005), en se basant sur le recensement de la population de 1990, propose toutefois une estimation. Il ressort de celle-ci qu'environ 1% des enfants de moins de 15 ans seraient placés en institution, et 1,3 % en famille d'accueil. Cependant, il s'agit d'une estimation et il est difficile de connaître la marge d'erreur, de plus que ne sont pris en compte que les jeunes en-dessous de 15 ans. Les jeunes de 15 à 18 ans ne figurent donc pas dans ces chiffres. On pourrait comparer aux autres pays européens dont les statistiques sont plus précises, mais une fois encore il est difficile de savoir si la Suisse s'en approche : les pratiques sont sensiblement différentes d'un Etat à l'autre (Gudbrandsson, 2006), et les chiffres qui en ressortent ne sont donc pas forcément significatifs pour notre région.

Au-delà des chiffres, ce qui peut être intéressant est la nature même des placements. Le nombre d'enfants qui requièrent un placement aujourd'hui en Suisse semble être en diminution, mais ce qui augmente par contre sont les exigences demandées aux familles d'accueil ou aux professionnels (Zatti, 2005). En effet, Zatti (2005) relève que malgré un nombre moindre d'enfants placés, ce sont leurs « carrières » qui sont plus lourdes : long passé en famille d'accueil ou en foyer, traumatismes graves, etc.

Il n'est donc pas possible pour l'instant de chiffrer le nombre d'enfants qui vivent une situation de placement en Suisse. Dans ses observations finales de 2002, le Comité des Droits de l'enfant a par ailleurs relevé le manque de statistiques en Suisse. Bien que les chiffres ne soient pas un indicateur de la qualité du placement, ils permettent pourtant de mettre en évidence certains aspects qui eux sont utiles à l'amélioration de la qualité de prise en charge (Office fédéral de la justice, n.d.).

CC et OPEE : des révisions pour une meilleure protection

Le placement en Suisse est réglementé depuis 1978. Durant près de trente ans, aucune modification n'a été apportée à l'OPEE et les dispositions du CC concernant la protection de l'enfant n'ont pas ou peu évolué, alors que la conception du statut de l'enfant, cela a été dit, a changé considérablement. Trente ans après l'entrée en vigueur de l'OPEE et 20 ans après la CDE, des changements ont tout de même eu lieu, dans le but notamment d'améliorer la situation des enfants.

Le 1^{er} janvier 2013, le nouveau CC est entré en vigueur. Les dispositions concernant notamment la protection de l'enfant ont été révisées, visant ainsi à une professionnalisation du domaine. L'Autorité de protection de l'enfant est devenue cantonale, et non plus communale comme c'était encore le cas dans plusieurs cantons avant la révision. Les art.307 et suivants concernent la protection de l'enfant, allant du rôle des parents au retrait de l'autorité parentale, mesure la plus lourde. La question du placement est traitée par l'art.310 CC, qui est le retrait de garde. Il s'agit d'une mesure de protection de l'enfant : lorsque le développement de celui-ci est menacé ou compromis, l'Autorité de protection de l'enfant doit le retirer de son milieu familial et le placer dans un milieu approprié. Cette mesure ne doit intervenir que si d'autres mesures moins lourdes s'avèrent insuffisantes. Dans les situations les plus graves, l'autorité parentale peut également être retirée aux parents (art.311-312 CC).

L'OPEE est entrée en vigueur en 1978 et n'a pas été révisée depuis. Suite à un postulat déposé par la Conseillère nationale Jacqueline Fehr en 2002, le Conseil fédéral a mandaté un expert afin d'évaluer la situation du placement en Suisse (Office fédéral de la justice, n.d.). En 2005, le rapport Zatti mettait en avant plusieurs défauts auxquels il convenait de remédier (Office fédéral de la justice, n.d.). Zatti (2005) relevait notamment que l'OPEE ne répondait plus aux réalités actuelles en matière de placement d'enfant, que le professionnalisme était souvent absent, de

même que les statistiques. Ce rapport a lancé la révision de l'OPEE, le Conseil fédéral, ainsi que les cantons, étant d'accord avec certains points présentés. Ainsi, elle s'appelle désormais Ordonnance sur le placement d'enfants (OPE). Cette révision, entrée en vigueur au 1^{er} janvier 2014, vise donc une professionnalisation dans le domaine du placement d'enfants en vue de l'amélioration de la qualité de prise en charge de ces enfants (Office fédéral de la justice, n.d.). Globalement, la révision de l'OPEE redéfinit les types de prises en charge, redéfinit également les compétences des cantons et des communes, définit les droits et obligations des familles d'accueil et des institutions, etc. Elle ne s'adresse par contre qu'indirectement aux enfants et leurs droits ne sont pas abordés, bien qu'elle tienne compte de leur intérêt dans ses dispositions (Office fédéral de la justice, n.d.).

3.3.2. Quels droits pour les enfants pris en charge en institution ?

Les effets négatifs du placement sur les enfants ont été démontrés par plusieurs études, principalement en ce qui concerne les placements précoces. Le placement peut notamment contribuer à une certaine exclusion sociale ainsi que compromettre le développement intellectuel et cognitif des enfants qui vivent une situation de placement à long terme (Gudbrandsson, 2006). Afin de prévenir au maximum ces effets néfastes et ainsi garantir une certaine qualité au placement d'enfants, différents outils ont été élaborés. Il a été mentionné au point précédent que la Suisse, dans une volonté de professionnalisation du domaine de la prise en charge extra-familiale, a révisé le droit relatif à la protection de l'enfant et l'OPEE. Mais les droits des enfants n'y sont pas vraiment abordés. Ici sont présentés d'autres outils, au niveau international cette fois, qui abordent les droits spécifiques des enfants placés.

Placement et CDE

Dans un premier temps, puisqu'elle est à l'origine de plusieurs changements notamment au niveau même du statut de l'enfant, que dit la CDE concernant le placement des enfants ? Elle y consacre l'art.20⁸, par lequel elle demande aux Etats

⁸ **Article 20 CDE**

1. Tout enfant qui est temporairement ou définitivement privé de son milieu familial, ou qui dans son propre intérêt ne peut être laissé dans ce milieu, a droit à une protection et une aide spéciales de l'Etat.
2. Les Etats parties prévoient pour cet enfant une protection de remplacement conforme à leur législation nationale.
3. Cette protection de remplacement peut notamment avoir la forme du placement dans une famille, de la kafalah de droit islamique, de l'adoption ou, en cas de nécessité, du placement dans un établissement pour enfants

de prévoir une protection appropriée pour les enfants qui sont ou qui doivent être séparés de leurs parents. Les solutions comprennent le placement en famille d'accueil, l'adoption ou le placement dans un « établissement approprié ». L'intérêt de l'enfant doit être l'élément déterminant pour le choix de la solution.

La CDE n'est pas très explicite concernant le sort des enfants placés. D'autres outils se sont développés, plus spécialisés dans ce domaine. Il s'agit notamment, au niveau européen, de la Recommandation du Comité des Ministres aux Etats membres relative aux droits des enfants vivant en institution (ci-après, Recommandation). Au niveau des Nations Unies ont été adoptées les Lignes directrices des Nations Unies relatives à la protection de remplacement pour les enfants (ci-après, Lignes directrices). De plus, des standards de qualité ont été développés par Quality4Children (ci-après, Q4C). Ces trois outils sont présentés ci-dessous.

Recommandation du Comité des Ministres aux Etats membres relative aux droits des enfants vivant en institution (Rec(2005)5)

La Recommandation Rec(2005)5 du Comité des Ministres aux Etats membres relative aux droits des enfants vivant en institution a été adoptée en 2005. Le rapport explicatif concernant la Recommandation rappelle en premier lieu qu'elle a pour but « d'établir un ensemble de principes directeurs à mettre en œuvre dès lors qu'un enfant est placé, notamment en institution ». Elle n'a pas le statut de mécanisme de contrôle, mais elle insiste sur l'importance de la surveillance nationale ainsi que sur le suivi national (Gudbrandsson, 2006).

Le premier principe fondamental de cette Recommandation rappelle le rôle de la famille, « environnement naturel où l'enfant doit grandir dans une atmosphère de bien-être, la responsabilité première de l'éducation et du développement incombant aux parents ». Dans l'annexe à la Recommandation, le Comité insiste donc sur le fait que le placement doit rester l'exception, et son objectif premier doit rester l'intérêt supérieur de l'enfant, en respectant son droit d'être entendu.

Afin de garantir le respect des principes et des droits fondamentaux de l'enfant, il convient de lui reconnaître des droits spécifiques (Conseil de l'Europe, 2005). En effet, au-delà du fait que le placement doit être sous-tendu par l'intérêt supérieur de

approprié. Dans le choix entre ces solutions, il est dûment tenu compte de la nécessité d'une certaine continuité dans l'éducation de l'enfant, ainsi que de son origine ethnique, religieuse, culturelle et linguistique

l'enfant et que celui-ci doit être entendu lors de la procédure, d'autres droits spécifiques sont reconnus à l'enfant. Ceux-ci sont notamment le droit de maintenir des liens familiaux et sociaux, le droit de ne pas être séparé de sa fratrie, le droit à une identité, le droit au respect de ses origines (ethnique, religieuse, culturelle, sociale ou linguistique), le droit à la vie privée, le droit à des soins adaptés, le droit au respect de la dignité humaine et à l'intégrité corporelle, le droit à l'égalité des chances, le droit à l'éducation ainsi que le droit à être préparé à devenir un citoyen actif et responsable (Conseil de l'Europe, 2005).

La Recommandation considère donc le droit à la vie privée comme un droit spécifique des enfants placés. Ce droit comprend d'une part le respect de la confidentialité du courrier ou des autres formes de communication, ainsi que des informations concernant l'enfant. Mais ce droit comporte également le fait pour l'enfant d'avoir accès à ses dossiers officiels. De plus, il doit pouvoir s'appuyer sur une personne de confiance de son choix afin d'obtenir des conseils et de faire valoir ses droits.

Lignes directrices des Nations unies relatives à la protection de remplacement pour les enfants

Les Lignes directrices des Nations Unies relatives à la protection de remplacement ont été adoptées par l'Assemblée générale des Nations Unies en 2009. Elles sont destinées à renforcer la mise en œuvre de la CDE, en comblant notamment certaines « pièces manquantes » ou en fixant des orientations souhaitables pour la politique et la pratique dans le cadre de la protection de remplacement (Save the Children, 2012)

Dans les principes généraux de ces Lignes directrices, il est rappelé que la famille est la cellule fondamentale de la société, le contexte naturel de croissance et que les enfants privés de protection parentale sont particulièrement exposés au risque de ne pas bénéficier d'un environnement favorable. Ainsi, la protection de remplacement devrait garantir certains points, tels que la proximité du lieu de résidence habituel afin de faciliter les contacts avec la famille d'origine, ne pas séparer les fratries, garantir la stabilité du personnel pour que l'enfant puisse créer des liens stables, travailler dans le respect et la dignité, promouvoir et garantir les autres droits (éducation, santé, identité, liberté de religion, etc.) (Organisation des Nations Unies, 2010).

Il est en outre précisé que les personnes responsables d'enfants devraient respecter et promouvoir le droit au respect de la vie privée. Celui-ci comprend notamment la mise à disposition d'un espace personnel, notamment pour les questions d'hygiène ou pour garder leurs biens personnels. De plus, la confidentialité et l'accès à une personne de confiance doivent être favorisés.

Les standards de Quality4Children

Les standards de Quality4Children ont été élaborés en 2004, et sont le fruit d'une collaboration entre différentes organisations sensibles à la qualité de prise en charge des enfants vivant notamment en institution. Il s'agit de la Fédération Internationale des Communautés Educatives (FICE), de l'International Foster Care Organisation (IFCO) et de SOS Villages d'Enfants. Le but de ces standards est d'améliorer la situation et d'augmenter les chances des enfants placés (SOS-Kinderdorf International, 2007), ceci dans l'idée que ceux-ci doivent avoir une chance de façonner leur futur de manière à devenir indépendants. Les standards de Q4C s'inscrivent dans le cadre de la Recommandation Rec(2005)5 (SOS-Kinderdorf International, 2007).

Concrètement, Q4C propose dix-huit standards, élaborés avec l'aide de personnes qui ont une expérience de placement hors du foyer familial (SOS-Kinderdorf International, 2007). Chaque standard est composé de différents éléments : informations concernant le niveau de qualité nécessaire, domaines d'actions pour les personnes impliquées, conditions requises par rapport à la mise en œuvre, éléments à éviter dans le contexte de cette mise en œuvre (« signaux d'alerte »). Ainsi, ces standards de qualité sont directement applicables en pratique (SOS-Kinderdorf International, 2007).

Les standards de qualité sont regroupés en trois groupes, à savoir ceux concernant le processus de décision et d'admission, le processus de placement et de prise en charge, et le processus de départ. Les standards correspondant au processus de prise en charge proprement dit sont les suivants : le placement doit correspondre aux besoins de l'enfant, les contacts avec la famille d'origine doivent être maintenus, le placement doit se faire dans le respect, la participation de l'enfant doit être assurée, les conditions de vie doivent être adéquates, la prise en charge adaptée, et l'autonomie de l'enfant doit être visée. La question du respect de la vie privée n'est pas abordée explicitement par les standards de Q4C, mais elle peut

sans doute être comprise dans les conditions de vie adéquates ou dans les questions liées à l'autonomie de l'enfant. De plus, l'accès à une personne de confiance est mentionné dans le standard concernant les besoins de l'enfant.

Finalement, l'enfant placé n'a pas fondamentalement d'autres droits que les enfants qui peuvent vivre dans leur famille biologique. Ceux-ci sont plutôt réaffirmés, dans le but d'offrir la meilleure protection et qualité possible aux enfants. Selon Gudbrandsson (2006), la situation de placement est en effet plus à même d'être source d'abus ou de manque de respect des droits fondamentaux de l'enfant. De plus, il ajoute que la situation qui a conduit au placement était déjà elle-même certainement non respectueuse de ces mêmes droits.

3.3.3. Le milieu institutionnel

Dans un premier temps, un bref aperçu de ce qu'implique la vie en institution est présenté, puis deux aspects qui y sont liés sont traités : la notion de cadre et la notion de culture. En guise de conclusion, la question de la violence inhérente au placement institutionnel est abordée.

La vie en institution

La vie en institution implique de vivre au quotidien avec d'autres enfants ou adolescents ainsi qu'avec des éducateurs et autres membres du personnel de l'institution. Il est évident que cette vie en communauté implique, entre autres choses, le respect de certaines règles de vie, le partage de l'espace avec les pairs, le partage du temps ou encore d'entretenir des relations avec les éducateurs. La vie quotidienne est donc en permanence partagée, règlementée, organisée.

Cohen-Scali (1998) relève les points de vue de jeunes vivant ou ayant vécu un placement dans un internat, dans une famille ou dans un appartement. Chez les jeunes placés en internat, il ressort que le placement est globalement apprécié, mais que la dimension collective est ressentie comme envahissante et que les règles de vie imposées sont pesantes, principalement pour les adolescents. Ceux-ci souhaiteraient en effet pouvoir bénéficier davantage de moments isolés, ainsi que vivre selon leur propre rythme (Cohen-Scali, 1998).

Le rôle des institutions qui accueillent des enfants et des adolescents en difficulté est d'offrir à ceux-ci la possibilité d'avoir un développement orienté vers l'autonomie.

Cette fonction peut toutefois être caractérisée par la difficulté de préserver l'intérêt de l'enfant tout en respectant les contraintes budgétaires et gestionnaires que cela implique (Oxley, 2007). D'une part, ces contraintes sont plutôt de l'ordre de l'organisation administrative : lois, hiérarchies, règlements. D'autre part, elles sont liées à la gestion même de la vie quotidienne : vie en communauté, règlement de vie intérieur, etc. A ce sujet, Bigeault (n.d., cité par Josefsberg, 1997) identifie deux types d'éléments potentiellement dangereux dans la vie institutionnelle : la proximité et la rigidité. Les deux sont liés à la vie collective, le premier relativement à la présence incessante du regard de l'autre, le second par rapport au fonctionnement de l'institution, proche d'une organisation rationnelle (Josefsberg, 1997).

Une séparation entre « soi » et « autrui » doit donc être opérée. D'autant plus qu'à la période de l'adolescence, l'individu est en constant dilemme entre identification et différenciation. Une importance doit donc être accordée au fait que le sujet ne confonde pas sa propre identité avec l'identité collective (Josefsberg, 1997).

La notion de cadre

Cela a été dit, la « rigidité » de la vie institutionnelle est potentiellement dangereuse (Bigeault, n.d., cité par Josefsberg, 1997). Pourtant, elle est également nécessaire tant pour le bon fonctionnement quotidien que pour la stabilité des résidents. C'est pourquoi la notion de cadre est importante. Elle a été élaborée notamment en psychiatrie et dans le contexte thérapeutique. Il s'agit selon Bleger (1956, cité par Fustier, 1993, p.91) d'un « système d'invariants, de constantes, qui forment un contexte à l'intérieur duquel se déroule la cure ».

Fustier (1993) propose de transposer cette notion de cadre dans le milieu de la prise en charge institutionnelle, en l'associant au dispositif institutionnel. Le dispositif institutionnel renvoie selon l'auteur à ce que l'institution donne à voir d'elle-même : ses règles, coutumes, organisation dans le temps et l'espace, etc.. Les professionnels effectuent alors leurs tâches à l'intérieur de ce cadre fixe. Le dispositif institutionnel n'est pas équivalent au cadre défini par Bleger, mais il peut en avoir la fonction s'il remplit les caractéristiques de constance, stabilité et invariance nécessaires à celui-ci. Ainsi, selon Fustier (1993), tant que le dispositif remplit sa fonction de cadre, le partage de la vie quotidienne se déroule de manière banale, sans accrochage particulier. A l'inverse, lorsque le dispositif est défaillant (adaptation, modification, non-respect), alors la réaction de la part des personnes qui fréquentent l'institution

peut produire des effets d'angoisse, et la défaillance est alors vécue comme une rupture de la fonction cadre (Fustier, 1993).

Le cadre est important dans le milieu institutionnel. En effet, un cadre organisé est nécessaire tant à l'enfant accueilli qu'à l'éducateur, car il est gage de continuité et apporte des limites à l'enfant (Josefsberg, 1997). L'organisation de la vie quotidienne nécessite en effet de poser des repères dans le temps et l'espace, mais ne doit pas être ritualisée excessivement, dans le but de poser des limites et des interdits aux enfants, qui souvent n'en ont pas ou peu connus (Chapponnais, 2008). La permanence du cadre a en outre pour effet de rendre les enfants moins vulnérables aux changements de personnel (Bettelheim, 1973, cité par Josefsberg, p.116) et le bon déroulement de la vie quotidienne témoigne de son efficacité (Josefsberg, 1997). La structuration de la vie quotidienne et les rituels qu'elle implique apparaissent alors comme une aide au travail de l'éducateur (Ibid.).

La notion de culture

La vie en institution, cela a été dit, implique une certaine vie en collectivité. Mais elle implique aussi des contacts entre les jeunes accueillis et les éducateurs, ce qui peut créer diverses tensions ou incompréhensions de part et d'autres. Pour mieux comprendre pourquoi, la notion de culture est exposée ici.

Cette notion a été développée notamment en ethnologie, en tant que concept privilégié pour penser l'homme dans sa diversité (Cuche, 2010). La première définition ethnologique de ce concept est due à Tylor, qui la définit comme un « tout complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et les autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société » (Tylor, 1871, cité par Cuche, p.18).

Les premières recherches relatives à la culture consistaient principalement à étudier une culture donnée dans sa globalité. Apparaît ensuite la notion de « sous-culture », lorsqu'aux USA les chercheurs commencent à s'intéresser à l'étude des communautés urbaines : chaque groupe social participe d'une sous-culture particulière (Cuche, 2010). On parle alors de la sous-culture des pauvres, de la sous-culture des jeunes, etc. Lévi-Strauss (1958, cité par Cuche, p.74) rejoint cette idée dans le sens que selon lui, tout ensemble ethnographique qui présente par rapport à d'autres des différences significatives peut être considéré comme une culture.

A partir de la Seconde guerre mondiale, on s'est intéressé non seulement aux cultures particulières, mais aussi aux contacts qu'elles peuvent entretenir (Cuche, 2010). Le terme « acculturation » est alors apparu, désignant l'« ensemble des phénomènes qui résultent d'un contact continu entre des groupes de cultures différentes et qui entraînent des changements dans les modèles (patterns) culturels initiaux de l'un ou des deux groupes » (Redfield, Linton, Herskovits, 1936, cités par Cuche, p.59). Les rapports entre des groupes culturels différents, l'influence des cultures les unes sur les autres, sont alors étudiés. Ces rapports sont toujours inégalitaires : il y a toujours des rapports de domination ou de subordination (Cuche, 2010). Lors de contact entre deux groupes, au-delà des influences mutuelles, peut apparaître la volonté de maintenir, voire de renforcer la différence (Ibid.).

Dray (2007), se basant sur la définition de Lévi-Strauss, propose, dans le contexte institutionnel, de considérer les éducateurs et les adolescents comme deux cultures différentes. Il s'agit de deux « cultures générationnelles » différentes avec chacune ses rites, croyances, valeurs et tabous (Abdallah-Pretceille et Porcer, 2001), et le foyer est le lieu de rencontre entre les deux (Dray, 2007).

La « culture adolescente » peut donc être considérée comme une culture particulière. Selon Masdonati (2010), elle est d'autant plus importante chez les jeunes, car c'est au sein des « groupes de jeunes » que leur expérience se crée. Les cultures développées par les groupes de jeunes sont plus ou moins acceptées socialement, mais sont toujours le fruit d'un développement de compétences individuelles et/ou collectives (Ibid.). Les caractéristiques de cette culture jeune sont variées, elle n'est pas homogène (Bruno, 2000). La culture jeune aurait des loisirs particuliers (Schultheis, Perrig-Chiello et Egger, 2009), et serait caractérisée par une certaine rébellion et une volonté de choisir leur propre mode de vie, ainsi que par un besoin de distinction (Bruno, 2000).

La « culture institutionnelle » est quant à elle beaucoup plus normative. Cela a été dit, elle dispose d'un cadre institutionnel, elle est faite de règles que les éducateurs doivent faire respecter pour le bon fonctionnement au quotidien. Ces règles découlent pour certaines directement de la vie en communauté imposée par la cohabitation et le cadre institutionnel : respect des heures de rentrée, de repas, de coucher, respect de l'espace commun, utilisation des téléphones portables, du temps libre, participation à des activités collectives, etc.

L'arrivée dans une institution crée alors un « choc des cultures » (Dray, 2007). L'adolescent arrive avec un bagage personnel, que Dray (2007) définit comme un triple héritage parental, social et culturel, qui se confronte au monde de l'institution, dont les normes et les valeurs diffèrent de celles de l'adolescent. Le rôle des éducateurs, dont la culture prédomine au sein de l'institution, est alors de rallier l'adolescent à leur monde. Selon Dray (2007), le choc des cultures devrait être converti en « entrecroisement des cultures », c'est-à-dire une rencontre d'individus qui influent sur l'autre. En effet, « si le choc des cultures ne peut se convertir en entrecroisement des cultures, un malentendu peut naître entre les adolescents et les professionnels du monde éducatif, aux conséquences sérieuses : ce malentendu débouche sur une violence de l'interprétation » (Dray, 2007, p.59).

La « violence » du placement institutionnel

Les éléments évoqués ci-dessus sont potentiellement porteurs d'une certaine forme de violence. Il ne s'agit pas de violence physique ou psychologique exercée volontairement par un ou plusieurs membres de l'institution, mais bien d'une violence liée au cadre lui-même.

Durning (1995, cité par Durning, 1998, p.77) propose en effet trois facteurs explicatifs de la violence endémique : la routinisation de la vie quotidienne, la centration des adultes sur des problèmes collectifs et une trop forte globalisation de l'action socio-éducative. La violence selon Durning (1998) est directement liée à l'enfermement et à l'uniformisation, qu'il conviendrait donc d'éviter au maximum. Toutefois, il n'est pas aisé de les combattre, ces deux aspects découlant d'une certaine manière de la situation même de la vie en institution. Durning (1998) suggère ainsi qu'il s'agit d'aspects qui sont dans la nature même de l'institution.

Le problème de ce type de violence est d'une part qu'elle est difficile à déceler : de nombreux enfants placés sont en souffrance sans être maltraités, c'est la situation même de leur placement qui cause leur souffrance (Durning, 1998). Bien que le placement soit vécu comme une forme de violence pour l'enfant et sa famille, ce n'est parfois rien par rapport à la violence vécue et qui peut être la cause du placement (Chapponais, 2008). D'autre part, elle est difficile à admettre, car elle va à l'encontre de la tâche même de l'action socio-éducative et est d'autant plus inacceptable que ce sont souvent les violences parentales qui sont à l'origine du placement (Durning, 1998).

La violence endémique nécessite en outre comme réaction une mobilisation du personnel éducatif et des autres professionnels sur le projet institutionnel, car cette violence est dans la routine quotidienne (Durning, 1998). Il ne s'agit pas d'un surgissement soudain de violence auquel une réaction immédiate est une réponse appropriée. Afin de prévenir la violence et promouvoir la bientraitance institutionnelle, le respect des droits de l'enfant devrait notamment être au cœur de la mission des institutions qui accueillent des enfants et adolescents (Jésu, 1998).

Il convient de rappeler que la représentation que l'on se fait de la violence a évolué. Chapponais (2008) cite en exemple la fessée : ce qui était alors perçu comme un moyen éducatif, est aujourd'hui considéré comme une forme de maltraitance. C'est pourquoi un regard est posé sur cette violence endémique, qui n'est pas la plus visible des formes de violence, mais qu'il convient de prendre en compte dans la relation éducative, car elle n'est pas sans conséquences.

IV. METHODOLOGIE

4.1. Méthode

Le but de la présente recherche est de voir quelles sont les représentations de la notion de vie privée en institution, en fonction que l'on est un jeune placé ou un éducateur, et ce qui découle des éventuelles différences observées. Afin de recueillir les différentes visions de cette notion, la méthode qualitative choisie est celle du *focus group*. Il s'agit de « discussions de groupe ouvertes, organisées dans le but de cerner un sujet ou une série de questions pertinents pour une recherche » (Kitzinger, Markovám et Kalampalikis, 2004, p.237).

Cette méthode prouve son efficacité principalement pour des recherches portant sur les expériences du quotidien et leurs représentations sociales (Kitzinger, Markovám et Kalampalikis, 2004). Comme l'indiquent Stewart, Shamdasani et Rook. (2007), le focus group peut être utilisé comme méthode unique même si celle-ci se trouve couplée à d'autres méthodes très aisément. En tant que méthode unique, le focus group est particulièrement intéressant dans le cas de recherches exploratoires (Touré, 2010). En effet, les focus groups sont utilisés afin d' « explorer un phénomène nouveau ou peu étudié, à générer des hypothèses émergentes et à délibérer sur des affaires locales » (Touré, 2010, p.11). Le focus group est une méthode qui permet de donner la parole à un groupe d'individus et peut participer à la conscientisation des populations sur leur propre situation (Simard, 1989, cité par Touré, p.6). Cette méthode permet donc de donner la parole à l'enfant et ainsi de recueillir son opinion, ceci dans une perspective « droits de l'enfant » qui offre plusieurs avantages à la recherche (Save the Children, 2004). Ceux-ci résident principalement dans le fait que les enfants sont les mieux placés pour décrire leur réalité.

La méthode des focus groups possède plusieurs avantages. Elle permet notamment au chercheur de relever des aspects non-verbaux, tels que la gestuelle ou les « mimiques » des participants, ce qui s'avère particulièrement utile lorsque les participants sont des enfants ou des personnes qui s'expriment peu (Stewart, Shamdasani et Rook, 2007). Kitzinger, Markovám et Kalampalikis (2004) proposent en outre d'utiliser explicitement l'interaction comme moyen de recueil de données. Celle-ci permet à chacun de construire sa réponse sur celles des autres participants,

et permet ainsi d'obtenir des données qui n'auraient probablement pas émergé lors d'entretiens individuels (Stewart, Shamdasani et Rook, 2007).

4.2. Echantillon

Pour mener à bien cette recherche, le but est donc de former des groupes de jeunes ainsi que des groupes d'éducateurs afin de comparer leurs représentations de la vie privée en institution. La taille et le nombre de groupes recommandés varie en fonction du type de recherche et de l'intention du chercheur notamment (Kitzinger, Markovám et Kalampalikis, 2004). Ainsi, il a été décidé de former des groupes de 3 à 8 participants. En-dessous de trois, la discussion risque en effet de ne susciter que peu d'interaction, alors qu'au-delà de huit personnes, il devient difficile de gérer le groupe (Ibid.). Concernant le nombre de groupe, il n'existe pas de règle générale (Stewart, Shamdasani et Rook, 2007). Cela peut varier en fonction du sujet et des ressources disponibles (Kitzinger, Markovám et Kalampalikis, 2004), c'est pourquoi il a été retenu de former entre quatre et six groupes, soit deux ou trois groupes de jeunes ainsi que deux ou trois groupes d'éducateurs. Pour les groupes, l'homogénéité et la connaissance préalable des participants entre eux ont été favorisées, selon les remarques de Kitzinger, Markovám et Kalampalikis (2004). Ceci pour plusieurs raisons, la première étant qu'il s'agit d'un sujet pouvant être sensible dans le milieu institutionnel, ainsi, confronter les jeunes et les éducateurs au sein d'un même groupe risquerait de ne pas être productif. Ensuite, choisir des participants qui se connaissent déjà facilite le regroupement des participants (Stewart, Shamdasani et Rook, 2007).

Concernant les caractéristiques des participants « jeunes », la tranche d'âge de 12 à 18 ans a été privilégiée pour deux raisons principales. La première raison est qu'il s'agit d'adolescents, et que ceux-ci sont particulièrement sensibles aux questions de vie privée (Neuburger, 2000). Deuxièmement, la pratique institutionnelle fait que dans de nombreuses institutions les jeunes sont groupés selon cette tranche d'âge. Concernant les groupes « éducateurs », le fait de travailler avec des jeunes dans le contexte institutionnel a été la seule caractéristique retenue. Aucune distinction de sexe n'a été faite pour les différents groupes.

Afin de recruter les différents participants, un courriel a été envoyé aux responsables d'une quinzaine d'institutions accueillant des adolescents confrontés à des

problèmes socio-familiaux. Dans un premier temps, quatre réponses ont été reçues. Une institution n'a plus donné suite à sa réponse, ce qui porte à trois le nombre d'institutions participantes. Au sein de la première institution, seul un groupe d'éducateurs a pu participer, alors que dans la seconde seuls les jeunes ont été interrogés, faute de disponibilité des éducateurs. La dernière institution a permis quant à elle d'organiser un focus group avec chaque catégorie.

Finalement, en fonction de la disponibilité des participants, les groupes suivants ont pu être composés :

- EducA – composé de quatre éducateurs-trices
- EducB – composé de trois éducateurs-trices
- Jeunes1 – composé de quatre adolescent-e-s de 11* à 18 ans
- Jeunes2 – composé de quatre adolescent-e-s de 13 à 16 ans

*A noter que le jeune âgé de 11 ans a été retenu car celui-ci vit déjà dans un groupe accueillant des adolescents de 12 à 18 ans et que l'ensemble de son groupe de vie a participé à la recherche.

4.3. Déroutement des focus groups

Pour chaque groupe, la discussion a eu lieu au sein même de l'institution, dans un lieu choisi par le groupe lui-même. Ceci a le double avantage d'être à la fois pratique pour regrouper les participants, puisqu'il s'agit d'un lieu commun à tous, et de permettre à ceux-ci d'être à l'aise dans un endroit qui leur est familier (Stewart, Shamdasani et Rook, 2007). A chaque fois, un moment informel, tel qu'un repas, une visite des lieux ou une discussion libre, a d'abord été partagé avec les participants. Ceci a ainsi permis de faire connaissance et de diminuer la relation hiérarchique, principalement avec les jeunes (Morrow, 2008). Ensuite, les discussions se sont déroulées selon le canevas présenté ci-dessous, inspiré des recommandations de Stewart, Shamdasani et Rook (2007).

4.3.1. Canevas d'entretiens

Afin de donner un fil rouge à la discussion, un canevas a été préparé. En effet, bien que le focus group suppose une discussion libre et ouverte, il est important pour le chercheur d'avoir à disposition une série de questions lui permettant de cerner le

sujet et d'orienter si besoin la discussion (Kitzinger, Markovám et Kalampalikis, 2004 ; Stewart, Shamdasani et Rook, 2007).

Un canevas a donc été préparé. Il est important de signaler que ce canevas est adapté en fonction des participants auxquels il s'adresse. Bien que le contenu reste le même pour les jeunes ou les éducateurs, la formulation des questions a été adaptée en fonction des groupes. Chaque canevas a donc été conçu en trois parties distinctes :

- **L'introduction**

Cette phase permet de présenter la recherche ainsi que son but, de même que de faire connaissance avec les participants. De plus, les règles d'éthiques y sont rappelées dans le but de rassurer les participants quant à la confidentialité de la recherche (Morrow, 2008).

- **La discussion**

Cette partie est le noyau de la recherche. Elle a été constituée de différentes questions, regroupées en trois parties distinctes :

- *Définition de la vie privée.* Cette partie doit permettre de relever les différents aspects que chaque groupe considère comme faisant partie de la vie privée.
- *Protection de la vie privée.* Le but des questions relatives à la protection de la vie privée est de cerner comment et pourquoi chacun préserve sa vie privée et celle d'autrui.
- *Particularités du placement.* On cherche ici à mettre en avant les particularités de la vie en institutions par rapport à la vie privée, de quelle manière est-elle plus ou moins protégée, ou s'il existe des conflits par rapport à cette notion et comment ceux-ci sont gérés.

L'art. 16 CDE, sous sa forme originale ou adaptée pour les jeunes⁹, a été utilisé comme support à la discussion. De plus, si le canevas a servi de fil conducteur à la discussion, une place a également été laissée aux participants pour aborder les

⁹ **Les enfants ont des secrets (art.16 CDE ; modif. personnelle de la version adaptée par UNICEF)**

Peut-être y a-t-il des choses dans ta vie que tu aimerais garder pour toi. Par exemple ton journal ou ta correspondance ou encore ce qui concerne ta famille, ta manière de vivre, ton téléphone portable, ce que tu écris sur les réseaux sociaux, ou même les choses que tu veux t'acheter. Personne n'a le droit, sans ton accord, de pénétrer ton domaine secret, de te presser de questions et de parler de tes affaires à d'autres.

sujets qui les concernent le plus, ceux qu'ils définissent eux-mêmes comme étant importants pour eux. En outre, privilégier des discussions de type informel et souple entre les participants encourage la spontanéité de leurs interactions (Kitzinger, Markovám et Kalampalikis, 2004).

Les questions ont été conçues de manière à ce que la discussion porte sur le thème général de la vie privée et des particularités de la vie en institution, et de manière à ce que les participants puissent y répondre sans aborder leur propre vie privée, à moins qu'ils en fassent le choix.

- **Une conclusion permettant de faire un bilan de la discussion**

Dans un premier temps, il s'agit d'un retour avec d'éventuelles clarifications sur les différents aspects abordés, avec la possibilité pour les participants d'ajouter quelque chose. Dans un second temps, une « fiche-bilan » a été préparée afin que chaque participant puisse ajouter, par écrit, ce qu'il n'aurait pas eu le temps ou l'envie de dire lors de la discussion de groupe. Un espace demandant l'avis des participants sur le déroulement de la discussion a également été prévu, leur permettant ainsi de suggérer certaines améliorations. Ce bilan écrit a donc pour but à la fois de permettre aux participants d'évoquer des choses plus personnelles dont ils n'ont pas voulu parler en public, leur état d'esprit lors de la discussion, ainsi que d'offrir au chercheur un retour sur son travail (Morrow, 2008).

4.3.2. Méthode d'analyse des données

Il n'existe pas de méthode universelle pour l'analyse des focus groups, celle-ci dépend de la recherche (Stewart, Shamdasani et Rook, 2007). Dans le cas de recherche exploratoire, une description des données récoltées peut être appropriée et suffisante (Ibid.). Ainsi, les données récoltées seront d'abord transcrites puis analysées selon les thèmes pré-établis du canevas – définition, protection, institution – et une comparaison entre les réponses des « jeunes » et des « éducateurs » sera présentée. Les éléments non-verbaux pertinents seront également pris en compte, de même que l'interaction entre les participants.

4.4. Précautions éthiques

La méthode choisie pour cette recherche implique plusieurs questions d'ordre éthique. Outre les règles applicables à toute recherche scientifique, une attention

particulière a été accordée à plusieurs principes, du fait notamment que la présente recherche implique la participation d'enfants. Ces principes, proposés notamment par Morrow (2008), sont le consentement des participants, le traitement des données et la confidentialité, la restitution de résultats aux participants.

Consentement des participants

Avant de pouvoir s'entretenir avec les participants, il est important d'obtenir leur consentement. Plusieurs possibilités s'offrent alors au chercheur, qui peut obtenir un consentement oral ou écrit, de manière directe ou indirecte (Morrow, 2008). Le consentement de tous les participants a donc été demandé. Concernant les groupes d'éducateurs, le consentement oral de chacun a été demandé par le biais de la personne de contact au sein de l'institution. Il leur a ensuite été rappelé leur droit de se retirer à tout moment de la recherche.

Concernant les enfants s'est posée également la question du consentement du représentant légal. Dans une perspective « droits de l'enfant », considérant l'enfant comme un sujet capable d'exercer ses droits et d'exprimer ses opinions (Zermatten et Stoecklin, 2009), le consentement de chacun leur a été demandé, soit par le biais d'un éducateur, ou par la chercheuse directement. Dans un second temps, une lettre de consentement a été remise aux parents afin que ceux-ci soit d'une part mis au courant de la démarche, et d'autre part donnent leur accord. Dans certaines situations, le consentement parental n'a pas pu être demandé pour des raisons liées à la situation de placement. Un éducateur s'est alors porté garant dans ces cas-là.

Traitement des données et confidentialité

Les données recueillies lors des focus groups ont été enregistrées puis transcrites afin de permettre une utilisation ultérieure pour l'analyse. L'enregistrement a également pour but de permettre au chercheur de se détacher de la prise de note pour observer et animer la discussion (Morrow, 2008). Lors de la transcription, les données ont été rendues anonymes. Plus aucun nom ne figurait, ne permettant de reconnaître ni un participant, ni une institution. Ainsi, l'anonymat de tous a été respecté. L'auteure de ce travail s'est ensuite engagée à détruire toutes les données permettant d'identifier les participants une fois ce travail validé.

Kitzinger, Markovám et Kalampalikis (2004) suggèrent que si le chercheur peut garantir de respecter la confidentialité, il est plus difficile de s'assurer que les

participants la respectent également. En effet, les discussions de groupes peuvent amener à un « commérage local » (Kitzinger, Markovám et Kalampalikis, 2004, p.241). Il a alors été demandé aux participants de ne pas juger ni répéter ce qui a été dit par les autres membres du groupe, afin de rassurer ceux-ci quant à la liberté d'expression au sein du groupe. En effet, la peur du jugement, du regard de l'autre, et de la divulgation des informations peut-être source de refus de prendre la parole au sein d'un groupe (Touré, 2010), c'est pourquoi une attention particulière a été portée à ce sujet.

Réciprocité

La question de savoir ce que peut apporter la participation à une recherche à un participant est importante à poser (Morrow, 2008). Ainsi, il a été proposé à tous les participants de recevoir les résultats de la recherche. Pour les participants adultes, les résultats seront restitués aux intéressés sous forme écrite. Une version adaptée à l'âge des enfants sera préparée à l'intention de ceux-ci.

V. ANALYSE DES DONNEES ET RESULTATS

Ce chapitre présente les résultats obtenus suite aux focus groups effectués. L'analyse est basée sur les transcriptions des entretiens. Les discussions qui ont pu être effectuées ont donné lieu à des réponses très diverses, du fait que les participants ont été laissés très libres quant au choix des sujets qu'ils désiraient aborder. Le rôle du modérateur du focus group n'a été en effet que de s'assurer que les participants restent dans le thème défini au départ, mais les questions ouvertes ont permis de prendre des directions relativement libres. Toutefois, certains sujets ont été abordés par tous les groupes. Pour l'analyse, ceux-ci sont regroupés selon les thèmes prédéfinis par le canevas d'entretien, à savoir les réponses relatives à la définition de la vie privée, puis à la protection de celle-ci, et enfin à sa gestion quotidienne dans le milieu institutionnel.

Pour chacun des thèmes, les réponses des jeunes et des éducateurs sont présentées. Ensuite, elles sont analysées en termes de similitudes et de différences. Les propos sont cités soit directement, soit paraphrasés. Les indications (Ado) ou (Educ) sont utilisées pour marquer l'appartenance à un groupe respectivement d'adolescents ou d'éducateurs. De plus, une différenciation des sexes est marquée par les signes (f) ou (g). L'âge des jeunes est également indiqué lorsqu'une citation de ceux-ci est présentée. L'anonymat et l'exactitude des propos sont par ailleurs garantis.

5.1. Quelle(s) définition(s) de la vie privée ?

5.1.1. Données

5.1.1.1. Adolescents

Une notion difficile à définir

Les premières réponses apparues chez les jeunes lors des questions relatives à la définition de la vie privée ont fait ressortir qu'il s'agit d'un sujet peu abordé qu'il est difficile de définir, à l'exemple de celle-ci :

« Ce thème j'ai jamais utilisé... dans ma vie on me pose jamais des questions comme ça du coup j'ai pas l'habitude » (Ado(g), 12 ans)

Pour certains adolescents, la vie privée semble être plutôt quelque chose de « logique » (Ado(f), 17 ans). « On le sait pis voilà » répondra cette jeune fille à la

question de savoir ce que contient la vie privée, ou encore « y a un espace c'est tout ». D'autres répondent qu'il s'agit de « toute la vie de la personne » (Ado(g), 13 ans) ou encore, le même jeune de dire qu'il s'agit simplement d'« une vie privée ». Toutefois, aucun, dans un premier temps, ne parviendra à développer cette idée pour y mettre des éléments.

De plus, il semblerait qu'à leurs yeux, la vie privée varie d'une personne à une autre. Selon certains jeunes, il s'agit d'une variation interindividuelle, pour d'autre, une distinction entre les enfants et les adultes est marquée. Mais la vie privée varie également d'une autre manière, à savoir qu'elle comporte plusieurs aspects :

« Y a plusieurs choses. Y a l'école, le groupe et le reste » (Ado(g), 14 ans)

« On a plusieurs vies. Celle que les gens voient et ce que nous on vit » (Ado(f), 15 ans)

Une dimension spatio-temporelle

Les adolescents ont ensuite fait ressortir des éléments relatifs à l'espace. La vie privée comprend ainsi un espace concret, comme leur chambre ou la salle de bain, mais aussi plus abstrait comme leurs sentiments et émotions, leurs hontes ou leurs chagrins :

« En fait dans la vie privée moi je dirais qu'il y a un petit peu tous nos chagrins, tous ce qu'on veut pas dire et ben en fait la vie privée c'est à nous » (Ado(g), 13 ans)

« C'est ce qu'on veut pas partager » (Ado(g), 14 ans)

« Moi j'pense que dans la vie privée on peut aussi cacher nos hontes parce qu'on va pas le dire » (Ado(g), 14 ans)

La vie privée pour les jeunes, c'est aussi disposer de leur temps et de leur espace à leur guise, pouvoir avoir un moment à eux. C'est « notre moment à nous » (Ado(f), 17 ans), mais c'est également « pouvoir être seul quand on veut » (Ado(f), 17 ans). L'utilisation du téléphone portable, la possibilité d'aller sur internet ou d'effectuer certains achats entrent également pour eux dans la notion de vie privée. Ceci est pour eux directement lié à leur intimité, qu'ils ne dissocient pas de leur vie privée.

5.1.1.2. Educateurs

Une notion difficile à définir

Ce qui ressort d'emblée chez les éducateurs est la difficulté à définir la vie privée et ses limites.

« La vie privée, où c'est qu'elle commence où c'est qu'elle s'arrête, moi j'aurais de la peine à dire ça » (Educ, (g))

Cette réponse d'un éducateur semble résumer l'idée générale quant à la difficulté de définir la notion de vie privée, principalement en termes de limites. La vie privée étant spontanément opposée à la question de la vie « publique », la question des limites entre les deux est en effet importante.

Selon les éducateurs, elle est difficile à définir également parce qu'elle est variable d'un individu à l'autre. Et parce qu'elle est propre à chacun, un éducateur exprime alors que *« je peux pas définir la vie privée d'un autre, enfant ou adulte »* (Educ(g)). A ce sujet, certains éducateurs avancent également l'idée qu'elle évolue en fonction des capacités de la personne. Ainsi, la vie privée d'un enfant est différente de celle d'un adulte.

La vie privée est également multiple selon les éducateurs. En effet, il y aurait plusieurs vies privées, une à la maison, une au travail, au foyer ou encore à l'école.

« Par exemple le foyer pour l'enfant qui va à l'école c'est sa vie privée pis ici c'est l'école et la maison pis en fait la vie privée elle tourne à chaque fois en fonction des gens avec qui on est... On est toujours un petit bout de la vie privée de quelqu'un d'autre, mais ça tourne »
(Educ(f))

Intimité et vie privée

Les éducateurs tendent à distinguer l'intimité de la vie privée. En effet, ils caractérisent pour une part l'intimité comme étant *« encore plus personnelle »* (Educ(g)), que la vie privée, d'autres ont *« de la peine à différencier »* (Educ(g)), alors que d'autres encore la considèrent comme étant autre chose que la vie privée.

Une question de liberté

La notion de liberté relative à la vie privée est un autre sujet abordé par un groupe d'éducateurs. La vie privée selon eux se caractérise par le fait de pouvoir dire non, de décider d'aborder ou non un sujet. Tout ceci est lié à une question de pouvoir et d'auto-détermination.

« Je le remets à des questions de choix, de pouvoir, voilà, y a des personnes qui font partie de ma vie privée parce que j'en décide pis ces personnes elles viennent elles partent (...). Et que du coup c'est un libre choix de choisir qu'est-ce qui me ressource, qu'est-ce qui me contente (...) » (Educ(g))

« Ce serait le seul domaine pour eux où ils auraient la possibilité de dire oui ou non (...) du coup c'est hyper important de respecter ça, de leur laisser la liberté » (Educ(g))

« On va dire que la vie privée est en lien avec l'autodétermination parce qu'en fait pour des enfants qui seraient très petits certains aspects sont décidés par d'autres » (Educ(g))

Individuelle ou collective ?

Un dernier sujet est apparu en abordant la définition de la vie privée, principalement chez un groupe d'éducateurs. Il s'agit de la question du caractère individuel ou collectif de la vie privée. En effet, si pour certains, la vie privée est *« la seule chose qui appartient vraiment à la personne » (Educ(g))* et *« individuelle, parce que chacun y met des choses différentes » (Educ(g))*, pour d'autres, elle n'est pas qu'individuelle. D'une part parce qu' *« un bout est défini par d'autres, des adultes, des limites je sais pas... de murs, de finances » (Educ(g))*, mais aussi parce que la vie privée inclut des relations, des gens. *« Ma vie privée, je la considère comme collective, je peux dire les personnes qui sont dedans » (Educ(g))*.

5.1.2. Analyse

Des similitudes ...

La difficulté à définir la notion de vie privée, voire à l'aborder, a été marquée dans un premier temps dans tous les groupes. En effet, les réponses sont jonchées de « je

ne sais pas », « c'est compliqué », d'hésitations, de blancs, tant chez les jeunes que chez les éducateurs, qui disent tous n'avoir jamais ou rarement abordé ce sujet.

Finalement, la vie privée semble être pour chacun à la fois quelque chose que tout le monde connaît, mais qu'il est difficile de définir et de délimiter.

La variabilité de la vie privée participe également à la difficulté à la définir. Jeunes et éducateurs s'accordent sur ce sujet, disant tous que la vie privée dépend de chacun. La question de la multiplicité est quant à elle abordée par les jeunes et les éducateurs également. En effet, les deux catégories ont insisté sur le fait que chacun possède plusieurs vies, au travail, à l'école, au foyer ou encore en-dehors.

... et des différences

La question du temps et de l'espace n'a été abordée spontanément que par les jeunes, qui incluent dans la vie privée la possibilité d'avoir leur moment à eux et de pouvoir disposer d'un espace personnel. Pour les éducateurs, cela n'est pas apparu en abordant la définition de la vie privée, mais uniquement lorsque la discussion était orientée sur le milieu institutionnel, c'est pourquoi cela sera traité au chapitre 5.3 ci-dessous.

La question de l'intimité ne met pas tout le monde d'accord, d'une part au sein des éducateurs, puisque certains la considèrent comme étant quelque chose d'encore plus personnel que la vie privée, alors que d'autres disent avoir de la peine à les différencier. Chez les jeunes, cela ne semble pas être un problème et ils utilisent vie privée et intimité sans distinction, y intégrant les mêmes éléments tels que la salle de bains, la possibilité d'être seul, d'avoir des relations sexuelles, ou encore d'accéder à son téléphone portable. La question de savoir si l'intimité est partie de la vie privée, si elle est équivalente ou si elle correspond à autre chose ne paraît donc pas évidente.

Par rapport à la variabilité, bien qu'abordée par les deux groupes, une différence peut-être marquée : si les éducateurs avancent l'idée d'une évolution liée à l'âge, les adolescents ne prennent pas particulièrement cet aspect en compte.

Les deux derniers points évoqués par les éducateurs, à savoir la liberté relative à la vie privée et le caractère collectif de celle-ci ne sont pas abordés par les jeunes. Toutefois, la question de la liberté apparaîtra au point 3 de ce chapitre, lorsque la vie privée sera abordé sous l'angle du milieu institutionnel.

5.2. Protéger sa vie privée ... comment et pourquoi ?

5.2.1. Données

5.2.1.1. Adolescents

Se taire pour mieux se protéger

A la question de savoir comment on peut protéger sa vie privée, les jeunes mettent en avant plusieurs éléments. Selon eux, il s'agit de savoir poser des limites, de savoir dire non ou se taire. C'est aussi faire attention sur internet, en se protégeant et en ne divulguant pas n'importe quoi. Mais protéger sa vie privée, c'est aussi pouvoir y mettre des mots et la confier à des personnes de confiance, ou l'écrire dans un lieu sûr (cahier de secrets, journal intime, etc.).

Droit à la vie privée

Pour un groupe de jeune, cela est tout simplement « *un droit* » (Ado(g), 15ans). S'agissant de l'art.16 CDE, dans un premier temps, tous les jeunes ont dit ne pas le connaître, et certains ont dit qu'il ne faisait pas sens pour eux. Pour un groupe de jeunes, l'adaptation de l'article de l'UNICEF ne semble pas parlant du tout, « *nan. j'ai pas compris* » (Ado(g), 15 ans) étant la seule réponse obtenue suite à la lecture de l'article. Pour le second groupe de jeunes, cet article semble plus correspondre à leur réalité. Tous les jeunes disent se retrouver dans cet article, sauf dans un premier temps concernant les achats : « *y a juste les habits qui sont en plus de ce qu'on a dit je trouve bizarre, pourquoi y a les habits ?* » (Ado(g), 14 ans). Mais les autres de répondre immédiatement qu'il pouvait s'agir de choses de l'ordre de la vie privée, tels des sous-vêtements, préservatifs ou test de grossesse.

Se protéger pour éviter de subir des conséquences

Pour les jeunes, il est particulièrement important de protéger sa vie privée. D'une part, il s'agit d'éviter les moqueries, les jugements d'autrui ainsi que la divulgation d'informations par autrui au sein de l'institution ou des réseaux sociaux. D'autre part, une jeune insiste particulièrement sur les conséquences que cela peut avoir pour sa vie : « *si je dis certaines choses aux éducateurs je risque d'aller dans un hôpital psychiatrique* » (Ado(f), 16 ans). A ce sujets, tous les jeunes ne sont pas d'accord, certains pensant que « *si tu dis aux éducateurs y a pas de conséquences* » (Ado(f), 15 ans).

Mais ne pas dévoiler sa vie privée a des limites pour les jeunes, qui sont sensibles au fait que lorsque leurs secrets sont trop lourds à porter, ils peuvent être nuisibles. Ainsi, il faut « parler pour se défouler » (Ado(g), 14 ans).

5.2.1.2. Educateurs

Un devoir personnel de protection...

Quant à la protection, les éducateurs insistent d'une part sur le fait que c'est de la responsabilité de chacun de protéger sa vie privée :

« C'est qu'à la personne de faire tout ce qui peut pour la protéger et aux autres de faire en sorte de respecter la vie privée de l'autre sans être trop intrusif, en ayant des délicatesses » (Educ(f)).

« Je crois pas qu'on peut protéger la vie privée des gens nous. On peut ne pas l'intruser, on ne peut pas la protéger » (Educ(g)).

Pour cela, il faut « faire preuve de bienveillance » (Educ(f)). Mais on ne peut respecter la vie privée d'autrui qu'en fonction de notre propre définition, « parce que c'est à ça que je peux me rattacher » (Educ(g)).

... Pas toujours évident pour les jeunes

Bien que la protection de la vie privée soit selon la majorité des éducateurs interrogés une question dont chacun devrait s'occuper, parmi les jeunes, « peu la protègent » (Educ(f)). Ils se murent parfois dans le silence pour ne pas aborder un sujet, mais relativement aux réseaux sociaux, et aussi par rapport à la vie collective, certains éducateurs qualifient d'inquiétant le manque de protection de leur vie privée par les jeunes eux-mêmes.

« Pis des fois c'est nous qui les protégeons eux-mêmes à table par exemple un qui dit ah ouais ma mère elle a fait ceci c'est nous qui devons dire attends là c'est peut-être pas le moment on est douze à table on peut en parler après si tu veux. On doit pas mal les recadrer aussi à ce niveau-là » (Educ(f))

Droit à la vie privée

La question d'un droit à la vie privée n'est pas apparue spontanément dans les groupes d'éducateurs, mais n'a été abordée qu'après suggestion de l'art. 16 CDE. S'agissant de cela, les termes utilisés dans cet article ne font pas tellement sens aux yeux des éducateurs, parce que *« il y a tellement de mots emprunts de valeurs »* (Educ(g)). Un autre éducateur à ce sujet suggère que les jeunes *« ont pas le sens de toutes ces valeurs (...) je la trouve pas trop d'actualité en fait »* (Educ(g)).

Pourquoi la protéger ?

Pour les éducateurs, protéger la vie privée est une question d'éthique et il est *« hyper important »* (Educ(f)) de la respecter.

« Ben on peut être affecté justement par les personnes de notre vie privée (...) ou justement de perdre des bouts de cette vie privée. et pis perdre pas forcément, ça peut être juste pour un temps c'est pas forcément très très ... ptetre même torturant quoi » (Educ(f)).

Chez les éducateurs, pour un groupe, la question de la mise en danger est également quelque chose d'important pour savoir à partir de quand la limite de la vie privée peut être franchie, cela en rapport avec le mandat qui leur est confié. Mais le fait qu'un jeune dévoile plus ou moins sa vie privée est également selon les deux groupes d'éducateurs un outil de travail, un *« indicateur de l'état de la relation »* (Educ(g)).

« Educ3(f) *Quelque part quelqu'un... un jeune qui dévoilerait pas sa vie privée on peut pas vraiment travailler avec lui. Enfin on peut mais ...*

Educ2(f) *Nan on peut pas*

Educ3(f) *Je veux dire c'est difficile de l'aider »*

5.2.2. Analyse

Limites et silence

Pour l'ensemble des groupes, la protection de la vie privée est quelque chose d'important, et les moyens de protection sont essentiellement liés à la personne elle-même : chacun est en effet responsable de protéger sa vie privée.

Les stratégies de protection semblent mettre d'accord les jeunes et les éducateurs. Chacun des groupes aborde en effet le fait de mettre des limites comme bon moyen de protection, le silence étant le moyen le plus radical. Toutefois, les éducateurs nuancent la question des limites posées par la personne elle-même, considérant en partie que les jeunes ont de la peine à poser ces limites eux-mêmes. Les éducateurs doivent ainsi parfois intervenir pour les protéger.

Droit à la vie privée

L'idée d'un droit à la vie privée n'est pas apparue spontanément, sauf pour un adolescent qui a d'emblée utilisé le terme « droit ». Suite à la présentation de l'art.16 CDE et de son adaptation pour les jeunes, il est ressorti qu'aucun groupe n'en connaissait les dispositions. De plus, seul un groupe de jeunes a trouvé, après lecture, que ce texte correspond à leur réalité. Les trois autres groupes n'y ont pas vu de liens, trouvant le texte quelque peu dépassé et ne répondant pas à la réalité actuelle.

Eviter des conséquences négatives

Lorsqu'on leur demande pourquoi il faut protéger la vie privée, ce qui ressort d'emblée chez tous les participants est simplement qu'il s'agit de quelque chose d'important. Tous évoquent de possibles conséquences si quelqu'un entrait dans la vie privée d'autrui de manière intrusive, mais ces conséquences ne sont que peu, voire pas élaborées.

Enfin, bien que tous insistent sur la nécessité de protéger la vie privée, tant les jeunes que les éducateurs insistent sur le fait qu'il est parfois important de la divulguer, au moins un peu. Les premiers car ils estiment qu'un secret trop lourd peut leur nuire, ainsi, il faut « *parler pour se défouler* » (Ado(g), 14 ans). Pour les seconds, c'est important également, car c'est là-dessus que peut se baser la relation qu'ils peuvent entretenir avec un jeune.

5.3. Les particularités du milieu institutionnel : quelle place pour la vie privée ?

5.3.1. Données

5.3.1.1. Adolescents

Le foyer restreint-il la vie privée ?

Au sujet de la restriction de la vie privée par le milieu institutionnel, les jeunes abordent plusieurs sujets. Le premier aspect qui émerge est la question de la vie collective. Mais pour les jeunes, il semble s'agir davantage d'une adaptation de la vie quotidienne que d'une réelle restriction de la vie privée :

« C'est la même chose, [le foyer] c'est comme si on vivait chez nos parents. C'est juste moins personnel parce qu'il y a plus de gens (...) »
(Ado(g), 12 ans)

« Faut partager sa maison c'est tout, pis ça va » (Ado(f), 17 ans)

« On apprend à habiter avec plusieurs personnes, on est pas seul, on apprend à habiter ouais je me répète je sais, et pis voilà, et pis ça nous montre qu'est-ce que ça fait » (Ado(f), 15 ans)

A cette vie collective est associé le partage de l'espace (« *faut partager sa maison* » (Ado(f), 17ans)) et des pièces communes. La présence des autres est ainsi ressentie comme étant envahissante. A la question de savoir s'il pense avoir moins de vie privée au foyer, un jeune répond :

« pas quand je suis dans ma chambre, mais quand je suis en bas ou comme ça » (Ado(g), 12 ans)

A ce sujet, un autre jeune évoque encore l'aspect suivant :

« certaines personnes quand tu parles avec les éducateurs au bureau ils viennent toujours écouter » (Ado(g), 13 ans)

Pour les jeunes, le quotidien rythmé semble réduire leur liberté. Ils n'avaient pas abordé la notion de liberté par rapport à la vie privée lorsque nous tentions de la définir. Pourtant, c'est un aspect qui ressort lorsqu'on leur demande ce qui restreint leur vie privée :

- « Ado((g), 13 ans) *Quand t'es au foyer, c'est seulement manger, faire tes devoirs, dormir, manger, faire tes devoirs, dormir...*
- Ado((f), 16 ans) *La routine quoi. Une grosse routine.*
- Exp *L'emploi du temps qui est plus défini ?*
- Ado((g), 13 ans) *Ouais*
- Ado((f), 16 ans) *Plus sérié surtout*
- Ado((g), 14 ans) *Moins de liberté »*

Pour les jeunes, les règles quotidiennes relatives notamment à l'utilisation de l'ordinateur ou du téléphone semblent être vécues comme très restrictives :

- « Ado((f), 15 ans) *Quand on est chez nous on peut faire plus ce qu'on veut*
- Ado((f), 16 ans) *On a plus de vie privée à la maison je pense*
- Exp *Plus de vie privée à la maison ?*
- Ado((f), 15 ans) *On a accès à notre natel sans arrêt, on peut tout...*
- Ado((g), 14 ans) *Jouer à la play*
- Ado((f), 15 ans) *On peut jouer à la play, on peut aller sur l'ordinateur, regarder la télé, comme on veut »*
- Ado((f), 16 ans) *Y a personne qui vient nous surveiller*
- Ado((f), 15 ans) *Par contre ici on a pas le droit à notre natel, enfin de temps en temps, enfin quand on a tout fini ce qu'on doit faire*
- Ado((g), 14 ans) *Ce qui est énormément grand »*

Plusieurs jeunes sont en effet d'avis que ces règles ou pratiques s'agissent avant tout d'un contrôle permanent, voire de décisions arbitraires :

- « *Juste parce qu'on est [au foyer] on nous prive de certaines choses »*
(Ado(f), 16 ans)
- « [à propos de la maison] *Y a personne qui vient nous surveiller »*
(Ado(f), 16 ans)

Un dernier aspect émerge encore. Celui-ci est le fait de devoir raconter sa vie, ses activités, à chaque retour de week-end :

« Sinon y a un truc typique les éducateurs le dimanche quand on revient ils demandent toujours ce qui s'est passé le week-end (...) En fait on est toujours un peu obligés de raconter notre vie privée »
(Ado(f), 16 ans)

Dans quelle mesure au contraire la protège-t-il ?

Aux questions relatives à la protection de la vie privée par le milieu institutionnel, les jeunes ont de la peine à soulever des aspects positifs. Ils s'accordent toutefois sur un point, celui du caractère privé de la chambre ou de la salle de bains. Pour le reste, les jeunes ne semblent pas voir en quoi quelque chose est fait pour favoriser leur vie privée. Ils abordent du bout des lèvres la question des sessions privées sur l'ordinateur, ou la flexibilité des horaires, ainsi que la possibilité de se confier à une personne de confiance. Certains entrevoient la possibilité d'une volonté de protection, à l'image des deux citations suivantes, mais là-dessus, tous ne sont pas d'accord :

« ça peut être bien mais pour nous on croit que c'est pas vraiment bien » (Ado(g), 14 ans)

« [à propos d'une mésentente entre une jeune et une éducatrice] Mais elle veut ton bien. Tu crois que c'est contre toi (...) mais en fait elle fait tout ça pour toi » (Ado(f), 15 ans)

Existe-t-il des conflits par rapport à la vie privée ?

Dans un premier temps, les jeunes n'ont pas trouvé de réponses flagrantes par rapport à d'éventuels conflits. Toutefois, au fil de la discussion ceux-ci ont émergé.

Un jeune a soulevé un exemple, celui des retours de week-end le dimanche soir. Selon ce jeune, les questions des éducateurs à son retour empiètent sur sa vie privée, et cela pourrait créer des conflits. Pour les éviter, la solution proposée par ce jeune et ses pairs est de se taire, voire de mentir.

« S'ils me demandent comment s'est passé mon week-end je dis que ça s'est bien passé. Je dis pas forcément ce qui s'est passé, je dis par

exemple ça s'est bien passé, j'ai eu des bons moments, des trucs comme ça pour pas que ma maman se fasse engueuler comme ça ça fait des bons points pour ma maman aussi (...) Je vais pas raconter aux éducateurs parce que ça les regarde pas forcément. Ça regarde plus la famille » (Ado(g), 13 ans)

Une autre situation potentiellement conflictuelle est celle des repas. Une jeune évoque en effet la difficulté qu'elle a parfois à manger à heures fixes et en groupe, préférant manger selon ses envies et seule de préférence. Les horaires imposés par le dispositif institutionnel sont donc porteurs de conflits pour cette jeune fille. Toutefois, les autres jeunes ne semblent pas particulièrement touchés par cette question.

Certains jeunes n'ont pas trouvé d'exemples de conflits, car selon eux, les éducateurs n'ayant pas le droit de pénétrer dans leur vie privée, il n'y a pas de conflit à ce sujet. Toutefois, une jeune précise que si une telle situation devait avoir lieu, elle s'énerverait.

« [à propos d'un éventuel contrôle des éducateurs sur le contenu des réseaux sociaux] On aurait des conflits mais ça arrivera pas. Je pense que les éducateurs ils ont pas le droit » (Ado(f), 17 ans)

5.3.1.2. Educateurs

Le foyer restreint-il la vie privée ?

Pour les éducateurs, la vie en collectivité imposée par la vie en institution paraît restreindre la possibilité d'avoir une vie privée :

« C'est difficile au quotidien parce que finalement c'est vraiment une vie en communauté. Ils vivent en communauté donc euh au-delà de nous même ouais c'est euh ... moi à mon sens non ils ont pas (...) ils ont pas tellement de vie privée nan » (Educ(g))

« [à propos de la restriction de la vie privée] Y a plusieurs aspects, déjà la vie en collectivité » (Educ(g))

Une éducatrice, en abordant le fait que l'espace, les locaux à disposition ne permettent pas de favoriser des espaces privés, a soulevé un autre problème relatif à leur quotidien :

« Faudrait avoir des grands locaux où ils ont assez de place pour être là pas trop à vue d'œil et être genre à deux pour parler de choses intimes. Parce que là y a la grande pièce avec le canapé la télé, pis le petit canapé devant le bureau donc au niveau vie privée intimité c'est quand même en face du bureau quoi » (Educ(f))

Le manque de temps est également évoqué comme facteur réducteur :

« pis sur une journée on est pas mal actifs hein donc ils sont tout le temps voilà entre les devoirs, le repas, une activité, le souper, la douche, un film ou un sport, un machin, y a assez peu de temps pour l'intimité » (Educ(f))

Pour un groupe d'éducateurs, une chose apparaît encore comme réductrice de la vie privée. Il s'agit de la spontanéité des relations, le foyer étant basé sur le non-choix.

« Moi je pense qu'il y a pas mal de choses qui limitent en fait la liberté de la vie privée de par le placement. Je me dis par exemple dans la spontanéité un enfant qui est dans sa famille ... un enfant pourra peut-être plus facilement faire venir dormir chez lui quelqu'un de sa famille. Ben là on a constaté que c'était plus possible pour nous (...) Même si y a des choses qui peuvent être mises en place, t'as pas la même spontanéité que si t'es chez toi » (Educ(f))

Mais la réduction de l'espace dédié à la vie privée est également liée à la confiance accordée par les éducateurs aux jeunes. Pour un groupe d'éducateurs, cela entre en effet directement en jeu. Un éducateur explique à ce sujet que même dans les moments où ils essaient de laisser les jeunes entre eux, devant la télévision par exemple, ils sont toujours obligés de revenir car les jeunes dérapent :

« Du coup ben tu leur donnes moins de vie privée entre guillemets, tu leur donnes moins de confiance. Tu restreints le cadre pis plus on restreint le cadre ... en rétrécissant le cadre ben tu restreints la vie privée » (Educ(g))

Pour les éducateurs, la restriction de la vie privée semble donc être liée à des questions de protection ou de prévention. Leur travail consiste à protéger ces jeunes, et s'il faut parfois entrer dans leur vie privée, leur mandat le justifie. De plus, les problématiques des jeunes qui sont placés relèvent toujours de leur vie privée, donc il est difficile pour les éducateurs de ne pas toujours y pénétrer :

« Educ(g) (...) Après qu'on ait un droit de regard plus ou moins de protection de prévention (...) On est tout le temps comme dans leur vie privée

Educ(f) Ouais moi je crois qu'on y est tout le temps

Educ(g) On est tellement dedans c'est difficile de s'en sortir, on y est tellement qu'on s'en rend même plus compte »

« Pis nous on est quand même plutôt ben tout le temps dans l'ingérence quoi mais le seul endroit où on est pas dans l'immixtion ben c'est lors des moments d'intimité au fait. Sinon on est toujours en train de surveiller » (Educ(g)).

« [au sujet des immixtions] Ouais mais nous on a un mandat hein. C'est légal nos immixtions » (Educ(f))

Dans quelle mesure au contraire la protège-t-il ?

Les éducateurs sont sensibles à cette question et aux efforts fournis pour protéger la vie privée des jeunes. De l'avis des deux groupes, ils sont presque en permanence en ingérence dans la vie privée des jeunes. Toutefois, un effort est fait notamment pour ne pas transmettre toutes les informations à tout le monde, mais seulement celles qui sont utiles ou de ne pas questionner les jeunes à chaque retour de week-end ou à chaque activité.

Pour un groupe d'éducateurs, des efforts sont faits également quant au déroulement de la vie quotidienne, en essayant de réduire au maximum les aspects de la vie en collectivité. Ainsi, dans un des foyers participant, il n'y a pas de règlement de la vie au foyer :

« Les enfants et leurs familles sont consultés sur toutes les questions de réorganisation, si quelque chose fonctionne pas bien. Et je pense qu'on touche à tous les aspects de la vie privée (...) et c'est de faire en sorte

si c'est possible de les conserver ici (...) C'est pas de dire il y a un foyer avec un cadre des règles des pratiques, pis maintenant vous rentrez et vous faites comme ça. C'est dire y a un foyer pis vous venez, et autant que possible vous allez continuer (...) à faire ce qui va bien » (Educ(g)).

Les deux groupes d'éducateurs se remettent également en question par rapport aux remarques qu'ils ont pu recevoir de la part des jeunes. Leur avis est donc pris en compte dans la gestion de la vie quotidienne, lorsque quelque chose ne fonctionne pas par exemple. Certaines pratiques des éducateurs changent donc ainsi en fonction de remarques des jeunes :

« [à propos de l'ouverture du courrier] Mais c'est en fait parce qu'il y a des jeunes qui nous ont fait la remarque on a dit nan mais c'est vrai quoi, on a dit à la secrétaire que non c'est plus possible de faire comme ça » (Educ(f))

Pour l'ensemble des éducateurs, lorsqu'ils sont contraints d'entrer dans la vie privée d'un jeune, pour quelque raison que ce soit, ils essaient de le faire avec bienveillance, avec délicatesse, conscients du fait de cette immixtion.

Existe-t-il des conflits par rapport à la vie privée ?

S'agissant d'éventuels conflits, un exemple d'éducateur concerne des situations de fouilles, c'est-à-dire faire vider ses poches à un jeune qui est soupçonné de posséder des substances illicites. Ceci entraîne un conflit selon l'éducateur car le jeune sait très bien que l'éducateur n'osera pas franchir la limite de fouiller lui-même les poches du jeune. Ainsi, la situation offre deux possibilités : soit le jeune vide ses poches de lui-même, soit la situation est close car l'éducateur ne se permettra pas de franchir cette limite de l'intimité.

Mais les éducateurs pensent également que si peu de conflits émergent relativement à la vie privée, c'est parce que les jeunes sont habitués à cela. Les jeunes seraient habitués à ce que leur vie privée ne soit pas toujours respectée et ils ne se révolteraient pas par rapport à cela :

« En tout cas y a peu d'enfants qui ont manifesté vraiment le fait qu'on soit intrusifs ils sont assez soumis y a un côté où ben voilà ils sont dans

cette dynamique quand même de ben voilà y a le juge, y a l'assistante sociale, y a le placement voilà on fait un peu tête basse pas tout le monde mais je trouve qu'il y a peu de révolte » (Educ(f))

5.3.2. Analyse

Des aspects réducteurs ...

La vie collective imposée par le cadre de vie en institution possède selon tous les participants, jeunes et éducateurs, un aspect réducteur de la vie privée. Chaque groupe fait part d'adaptations de la vie quotidienne qui sont nécessaires lorsqu'on vit en groupe. Toutefois, si plusieurs thèmes sont récurrents chez les jeunes et chez les éducateurs, les explications fournies sont quant à elles différentes.

Parmi les règles de cette vie en collectivité, ce qui ressort tant chez les jeunes que chez les éducateurs concerne l'utilisation des ordinateurs, téléphones et autres appareils. Tous considèrent ceci comme limitant la vie privée des résidents, mais les éducateurs voient certains efforts quant à cela, essayant d'être plus souples. Par contre, les jeunes vivent cela comme étant très restrictif et arbitraire.

La vie en foyer implique également un certain rythme de vie. Educateurs et jeunes l'abordent comme limitant leurs possibilités de jouir de leur vie privée. Selon les éducateurs, le manque de temps, lié aux nombreuses activités, permet d'expliquer cela, couplé au manque de place qui ne permet pas d'offrir à chacun l'espace personnel dont il aurait peut-être besoin. S'agissant du temps, il en va de même pour les jeunes. Ils évoquent également que leurs journées ont un rythme soutenu, mais au lieu d'évoquer les nombreuses activités, ils relèvent plutôt l'aspect des nombreuses obligations (manger, devoirs, « tout ce qu'on doit faire »...) qui leur prennent tout leur temps.

Au-delà des règles du foyer, adolescents et éducateurs avancent également la présence des autres jeunes. Cette présence est considérée comme étant potentiellement restrictive, à l'image de ce jeune qui a mentionné qu'il était impossible de discuter dans le bureau des éducateurs sans que d'autres jeunes viennent écouter, ou encore de cet éducateur qui mentionne le peu de solidarité entre les jeunes eux-mêmes quant à leur vie privée, avec un risque élevé que tout le monde finisse par tout savoir.

Des efforts pour protéger la vie privée...

Les éducateurs soulèvent que, malgré les difficultés et malgré le cadre imposé, des efforts sont faits pour respecter au mieux la vie privée des jeunes. Il s'agit pour eux de faire preuve de bienveillance lorsqu'ils doivent intervenir dans la sphère privée des jeunes. Mais c'est aussi essayer d'être plus souples sur certaines règles (utilisation des téléphones par exemple) ou encore prendre en compte l'avis des jeunes sur des questions relatives à leur vie quotidienne (autorisation des peircings et tatouages, par exemple). Une autre chose faite par les éducateurs pour protéger la vie privée des jeunes est de ne pas questionner outre mesure les résidents sur leurs activités.

... pas forcément compris par tous de la même manière

Les aspects mentionnés par les éducateurs ne semblent pas contenter les jeunes. En effet, ceux-ci ont beaucoup de peine à trouver des aspects protecteurs dans la gestion quotidienne, et ont plutôt tendance à considérer les adultes comme étant toujours derrière eux à les surveiller. Les règles sont également vécues comme étant uniquement restrictives, bien que certains jeunes tentent d'y voir parfois quelque chose de positif, en nuancant leurs propos à l'image de cet exemple : *« ça peut être bien mais pour nous on croit que c'est pas vraiment bien »* (Ado(g), 14 ans).

Par exemple, au sujet de la prise en compte de leur opinion, bien que les jeunes soulèvent que les éducateurs leur demandent leur avis, ils n'ont pas le sentiment que celui-ci soit véritablement pris en compte. De même, s'agissant du questionnement que les éducateurs essaient d'éviter au maximum, les jeunes le ressentent tout de même comme régulier et intrusif. Ainsi, bien que les éducateurs pensent que les jeunes ne sont pas révoltés par rapport à cela, le discours de ces derniers tend à montrer l'inverse.

Si les règles et pratiques évoquées par les jeunes et les éducateurs sont parfois les mêmes, les éducateurs mettent davantage en avant leur côté protecteur, alors que les jeunes n'en relèvent que l'aspect intrusif.

5.4. Conclusion

Définition de la vie privée

S'agissant de la première question, les réponses obtenues ont permis de mettre en évidence certaines similitudes et certaines différences, mais celles-ci ne sont pas flagrantes.

Du côté des similitudes, tant les jeunes que les éducateurs ont soulevé la difficulté à définir la notion de vie privée, notion subjective et propre à chacun. Il s'agit pour les deux catégories d'une notion variable et multiple.

Les différences apparues ne sont pas réellement des oppositions, mais plutôt des thèmes (espace, temps, liberté) qui sont apparus spontanément chez certains groupes et pas chez d'autres, mais qui sont apparus ensuite dans le contexte précis du milieu institutionnel.

Dans quelle mesure la vie privée est-elle protégée ?

De l'avis de chacun des groupes, la vie privée doit être protégée, car sa « perte », ou une intrusion, peut avoir des conséquences négatives.

« Se taire » est le seul moyen évoqué par les jeunes pour protéger leur vie privée. Certains ont bien abordé l'idée de se confier à une personne de confiance, mais cette solution ne fait pas l'unanimité, tant la peur des conséquences prédomine au sein des jeunes. Ainsi, garder sa vie privée secrète semble être le moyen de défense privilégié. De plus, l'idée que la vie privée puisse être protégée par la loi est apparue une seule fois.

Le cadre institutionnel restreint-il la vie privée des jeunes ?

La restriction est due, pour les jeunes et les éducateurs, à la dimension collective du foyer, mais comporte deux aspects : les règles du foyer et les autres jeunes. Les règles sont celles liées notamment à l'utilisation des téléphones portables, des ordinateurs, la routine, le partage du temps et de l'espace, etc. Mais il s'agit également de la présence des autres jeunes.

Concernant les règles du foyer, seul un groupe d'éducateurs semble y voir un côté protecteur. L'autre groupe a avant tout mentionné le fait qu'on ne peut pas

protéger la vie privée d'autrui, et les jeunes ne semblent pas voir le côté protecteur des règles institutionnelles, ou dans une moindre mesure.

S'agissant des conflits, bien que ceux-ci ne soient pas décrits comme tels par les jeunes ou les éducateurs, ils sont bel et bien présents. En effet, si les éducateurs ont tendance à dire que les jeunes sont résignés et ne se plaignent pas, ou presque, de leur ingérence quasi permanente, et qu'ils ne questionnent pas ou peu les jeunes quant à leurs activités, les jeunes ne semblent pas tout à fait d'accord avec cela. En effet, ils disent plutôt être surveillés constamment et devoir toujours raconter leur vie privée. Ainsi, on voit que cela crée des conflits pour les jeunes, qui ne sont pas forcément ressentis comme tels par les éducateurs.

Jeunes comme éducateurs semblent plutôt éviter les conflits. La stratégie favorisée par les jeunes pour cela est le fait de se taire, voire de mentir. En effet, plusieurs d'entre eux racontent qu'ils mentent lorsqu'on les questionne afin d'éviter les conséquences négatives que cela pourrait avoir de raconter la vérité. Par ailleurs, certains préfèrent fuir ou se taire pour éviter un conflit : au lieu d'argumenter et de s'énerver, partir semble être un autre moyen privilégié par certains jeunes.

VI. DISCUSSION

Cette partie consiste à reprendre les éléments de l'analyse afin de les mettre en perspective avec la théorie et les hypothèses de recherches. Ainsi, chaque thème prédéfini – définition, protection, institution – sera repris en fonction des éléments développés dans le cadre théorique, puis en fonction des hypothèses de recherche afin de voir si celles-ci sont validées ou au contraire infirmées.

6.1. La vie privée ... une notion difficile à définir

Les sous-thèmes qui ont émergé des questions relatives à la définition de la vie privée ont pu, pour une part, être liés aux notions clés développées dans le cadre théorique (cf. chapitre III) et seront présentés en fonction de celles-ci.

Dans un premier temps, le caractère subjectif et propre à chaque individu (Allard, 1997-1998, cité par Trudel, n.d., p.1) a été relevé de manière générale par tous les groupes, jeunes ou éducateurs. En effet, chacun voit dans la vie privée quelque chose de difficile à définir et qui comporte de multiples facettes.

Malgré cette difficulté, les différents groupes sont tout de même parvenus à donner certains éléments faisant partie de ce qu'ils considèrent comme étant la vie privée.

Premièrement, la question de l'espace est apparue, tant chez les jeunes que chez les éducateurs, bien que ceux-ci ne l'aient abordé que dans le contexte institutionnel. Ici, on peut faire le lien avec l'espace personnel (Goffman, 1973 ; Neuburger, 2000), puisque cet espace comprend pour les participants la chambre, la salle de bain, et que toute pénétration arbitraire dans cet espace est considérée comme désagréable. Mais il s'agit également d'un espace abstrait, psychique (Neuburger, 2000) : une bulle, un noyau, dans lequel se situent les sentiments, les émotions, les hontes ou les chagrins. Neuburger (2000) définit en effet l'espace psychique comme comprenant les aspects considérés par chacun comme pensées ou croyances personnelles, qu'il choisit de partager ou non. Cette citation d'un jeune semble s'en approcher :

« Moi j'pense que dans la vie privée on peut aussi cacher nos hontes parce qu'on va pas le dire » (Ado(g), 14 ans)

Pour les adolescents, cet espace peut également être mis en lien avec les territoires de la possession de Goffman (1973) puisqu'ils considèrent notamment que la gestion de leur téléphone ainsi que certains achats font partie de leur vie privée. Goffman définit en effet les territoires de la possession comme étant tout ce que l'individu identifie comme étant de l'ordre de sa possession ; cela peut concerner à la fois les effets personnels, mais aussi des objets ou encore le contrôle de certains objets.

La seconde notion définie dans le cadre théorique est celle d'intimité. Ici, les réponses ne font pas l'unanimité et reflètent son caractère complexe. Les jeunes ne semblent pas la différencier de la vie privée. Pourtant, ils semblent plus à l'aise avec la notion d'intimité, et en donnent plus facilement une définition que pour la vie privée. En effet, lors d'une discussion avec un groupe de jeune, aucune définition de la vie privée n'a émergé dans un premier temps. Un jeune a ensuite abordé la notion d'intimité, et à partir de là, des réponses ont pu être données. Pourtant, lorsque la question de la différence entre les deux leur a été posée, ils ont répondu qu'il s'agit selon eux de la même chose. De là, savoir si l'intimité est constitutive de la vie privée aux yeux des jeunes, à l'image de la définition de Durif-Varembont (2009, cf. p.23 ci-dessus), ou si elle est équivalente, est difficile. Chez les éducateurs, la différence est plus marquée, et bien que différencier vie privée et intimité leur semble compliqué, la seconde apparaît comme étant « encore plus privée », une zone d'irréductibilité de chacun (Durif-Varembont, 2009).

Troisièmement, la vie privée a été définie en termes de liberté. Parmi les éducateurs, il s'agit de la liberté de pouvoir dire non, de la liberté de choix, qu'ils lient spontanément aux capacités évolutives de l'enfant. Ainsi, on se rapproche de l'idée développée par Rigaux (1991) qui définit la vie privée comme la liberté de faire les choix existentiels dans certains domaines. Chez les adolescents, la liberté concerne davantage le fait de pouvoir faire ce qu'ils souhaitent, quand ils le souhaitent.

Cette partie visait à définir la vie privée et à mettre en évidence d'éventuelles différences d'interprétations de la vie privée entre les jeunes et les éducateurs. Les réponses obtenues ont certes permis de mettre en avant des différences, mais celles-ci ne sont pas flagrantes. Ainsi, l'idée que les jeunes et les éducateurs, pris comme deux cultures différentes, proposeront des définitions différentes de la vie privée n'est pas entièrement vérifiée. Cependant, la difficulté à définir la vie privée à pour sa part été mise en évidence dans chacun des groupes.

6.2. Se taire pour mieux se protéger des conséquences

La seconde partie des discussions avait pour but de voir comment et pourquoi faut-il protéger la vie privée.

Au sujet du « comment », il est de l'avis de tout le monde que c'est une affaire personnelle, chacun étant responsable de protéger sa propre vie privée. Les différents groupes s'accordent sur le fait que la meilleure protection, par les jeunes, est de garder sa vie privée secrète, de se taire. Aucun groupe n'a fait mention du fait que des lois protègent la vie privée. Un seul jeune a évoqué le fait qu'il s'agit d'un droit, mais il n'avait pas connaissance de l'art.16 CDE ou d'un autre article, tout comme les autres jeunes et les éducateurs.

Au sujet du « pourquoi », la peur d'éventuelles conséquences négatives est prédominante au sein des jeunes. Ces conséquences sont d'une part liées aux autres jeunes, par rapport aux moqueries et aux jugements que cela peut engendrer. Cela est typique des adolescents, qui sont très sensibles au regard de l'autre (de Krenier, 2008). D'autre part, les conséquences redoutées sont également liées au cadre : un changement d'établissement ou une restriction de ce cadre par exemple. Ils n'évoquent pas les conséquences psychologiques qui y sont liées, mais on peut facilement imaginer que celles-ci sous-tendent la peur d'un changement d'ordre pratique. En effet, un jeune qui devrait changer d'établissement devrait par là même s'adapter à un nouveau cadre, à un nouveau groupe, etc. De même, le jeune à qui on restreindrait la possibilité de sortir voir ses parents les week-ends verrait sa relation avec eux prendre une nouvelle dimension. La peur et le repli sont selon Durif-Varembont (2009) des effets pathologiques d'un non-respect de la vie privée. C'est tout à fait ce qu'on observe ici : à force d'avoir vu leur vie privée non respectée, les jeunes préfèrent construire une sorte de barrière pour se protéger. Les éducateurs, quant à eux, évoquent plus facilement l'idée de conséquences sur le plan psychique. En effet, ils insistent sur la nécessité de protéger la vie privée, parce que la perte de celle-ci peut entraîner une certaine souffrance.

Cette partie visait à mettre en avant les moyens de protection de la vie privée, supposant qu'une protection individuelle par le secret serait favorisée par les jeunes. En effet, le besoin d'intimité est croissant à l'adolescence (de Krenier, 2008), et le secret permet de se protéger des intrusions de l'extérieur et ainsi de maintenir un

équilibre psychologique (Tisseron, n.d., cité par Duverger et Lauru, 2008 ; Carty et Marceilli, 2008). Cela semble se vérifier à travers les réponses des différents groupes. De plus, bien que le droit à la vie privée soit inscrit dans la CDE, ainsi que dans les documents relatifs aux droits des enfants placés (Q4C, Lignes directrices et Recommandation), ceux-ci, ainsi que les éducateurs, ne semblent pas en avoir connaissance. En outre, une fois l'art.16 CDE présenté, seul un groupe l'a trouvé pertinent. Ce qui ressort principalement est donc que la protection de la vie privée est une affaire personnelle.

6.3. Une vie privée limitée par le cadre

La dernière partie consistait à mettre en avant les particularités de la vie en institution : restriction et protection de la vie privée par le cadre institutionnel, conflits liés à la restriction et gestion de ces conflits.

Au sujet de la restriction de la vie privée, jeunes et éducateurs sont d'accord. La vie en collectivité, les règles de vie quotidienne, le rythme des journées sont autant d'éléments dont tant les éducateurs que les jeunes font part en abordant le côté restrictif de l'institution. Ces aspects ne sont pas sans rappeler ceux évoqués par Cohen-Scali (1998, cf. p.36). Le cadre, bien que nécessaire au bon fonctionnement de l'institution (Fustier, 1993) est donc vu comme réducteur de la vie privée, indépendamment des groupes.

La protection fournie par le milieu institutionnel ne fait quant à elle pas l'unanimité. Certains éducateurs voient dans le cadre un côté préventif : si les jeunes n'ont pas beaucoup de temps à eux, c'est d'une part parce que beaucoup d'activités sont organisées, mais aussi parce qu'il est difficile de prévenir les dérapages (violence, relations sexuelles) dès qu'on les laisse seuls. De plus, des efforts sont faits pour respecter au maximum la vie privée des jeunes, en ne transmettant par exemple que les éléments nécessaires. Mais de l'avis des éducateurs, ceci est très compliqué, puisque tout est potentiellement important. Ici ressort donc bien le paradoxe de l'institution, caractérisé par la difficulté d'agir dans l'intérêt de l'enfant (favoriser un espace personnel, par exemple), et respecter les contraintes gestionnaires (Oxley, 2007).

La question des conflits a également été abordée, et plusieurs exemples ont émergé. Ce qui ressort principalement de ces exemples est que les éducateurs ne

considèrent pas comme conflictuelles certaines situations qui sont vécues comme telles par les jeunes. Ceci peut certainement s'expliquer par le fait que les jeunes préfèrent éviter les conflits que d'argumenter. S'agissant de l'absence de conflits, celle-ci peut également s'expliquer en partie par ce que Dray (2007) a appelé l'entrecroisement des cultures, puisque les jeunes semblent avoir intégré certaines règles de la « culture institutionnelle », en disant que certaines règles, bien qu'empiétant sur leur vie privée, sont prévues pour leur bien. Mais les éducateurs sont également imprégnés de la « culture adolescente » puisqu'ils prennent en compte leurs habitudes pour modifier le cadre (piercing, etc.). On observe alors dans une certaine mesure une influence mutuelle entre les jeunes et les éducateurs.

Le but de cette partie était de mettre en évidence les particularités du milieu institutionnel par rapport à la vie privée, et les éventuels conflits que cela peut engendrer. Les différences sont donc principalement liées à la vie en collectivité elle-même, avec les règles que cela implique et le partage du temps et de l'espace (cf. chap. 3.3.3.). Les conflits sont davantage évités que résolus, ce qui les rends moins visibles pour les différents acteurs. Ceci va à l'encontre des résultats attendus qui supposaient que les jeunes développeraient des stratégies de négociation dans une optique d'opposition et de rébellion (Cuche, 2010).

6.4. La vie privée ... une question quotidienne

Les focus groups effectués au sein des institutions ont mis en avant de nombreux aspects de la vie privée. Ce qui ressort globalement est que les jeunes et les adultes ont des regards différents sur la question de la vie privée au quotidien. Mais ce qui ressort également, c'est que tous accordent de l'importance à ce sujet. Bien qu'au départ, tous expriment que la vie privée est un sujet peu abordé, les orientations prises lors des discussions démontrent qu'ils y accordent de l'importance au quotidien. Chez les éducateurs, cela est présent dans leur discours, puisqu'ils l'expriment clairement. Pour les jeunes, cela n'est pas exprimé directement, mais les stratégies développées pour se protéger témoignent de l'importance qu'ils y accordent. Ainsi, si l'on reprend la définition d'un « droit vivant » comme étant « tout ce que les enfants et/ou leurs représentants identifient activement ou traitent – à travers des ensembles complexes de significations et comportements – comme « droit de l'enfant » » (Hanson et Poretti, 2012, p.87), il est possible de considérer le respect de la vie privée comme tel.

VII. CONCLUSIONS

Synthèse

Dans la partie théorique de ce travail, le premier chapitre a montré les différentes conceptualisations de la notion de vie privée, son évolution dans la société et à quel point cette notion est subjective, et ainsi difficile à définir. Il a également été montré que malgré les différentes lois existantes pour protéger la vie privée, que ce soit au niveau national ou international, aucun de ces articles ne fournit une définition de la vie privée. Ainsi, il est difficile de savoir ce qu'on respecte lorsqu'on parle de droit au respect de la vie privée.

Ensuite, l'importance de cette vie privée dans le développement de l'enfant, particulièrement de l'adolescent, a été abordée. Il a été montré que favoriser une zone, un espace personnel, concret et abstrait, est nécessaire à la construction de soi, car cela permet la différenciation, indispensable au processus d'autonomisation du sujet.

Le second chapitre théorique a abordé la question du placement. L'origine du placement, son évolution et les dérapages qu'il a connus ont été montrés, pour arriver à la volonté de professionnalisation que l'on connaît actuellement. En effet, suite aux difficultés connues dans le passé, la volonté de professionnaliser le domaine de la protection de l'enfance s'est vue concrétisée en Suisse notamment par la révision des dispositions du CC et de l'OPEE. Au niveau international, des normes de qualité sont également développées dans ce but (Rec(2005)5, Lignes directrices, Q4C). Ainsi, la question des droits spécifiques des enfants placés a également été brièvement abordée.

Ensuite, ce travail a interrogé la question de la vie en institution : les particularités de la vie quotidienne en foyer ont été montrées : règles de vie collective, confrontation au cadre, à la culture, ainsi que la violence qui peut être liée à cela.

La seconde partie du travail, partie empirique, a posé ces questions sur le terrain : comment les jeunes et les éducateurs définissent-ils la vie privée ? Comment voient-ils la vie privée au quotidien ?

Les discussions de groupes ont permis de confirmer la difficulté à définir la vie privée. Globalement, les entretiens ont montré que malgré des définitions relativement

semblables entre les jeunes et les éducateurs, la question de la vie privée n'est pas vécue de la même manière au quotidien. En effet, les jeunes semblent ne voir que le côté restrictif de la vie privée dans leur quotidien, et ne sont pas sensibles à ce qui pourrait la protéger. Les éducateurs, eux, sont plus nuancés : ils sont également très sensibles au côté restrictif des règles de la vie collective, mais voient aussi les aspects protecteurs qui sont également prévu par ces mêmes règles. Toutefois, les différences entre jeunes et éducateurs sont moindre qu'attendues.

Limites

Ce travail présente certaines limites. D'une part, la disponibilité des participants n'a pas permis de réaliser autant de discussions que souhaité initialement. En effet, peu d'institutions ont répondu favorablement, et parmi celles qui étaient intéressées, toutes n'ont finalement pas pu participer, faute d'éducateurs ou de jeunes disponibles.

Trouver un moment où les différents groupes étaient disponibles pour participer n'a pas été chose aisée non plus. Lorsque cela a pu être posé, certains jeunes, bien que volontaires pour participer à la recherche, ont manifesté une volonté d'en finir au plus vite. En effet, cette discussion empiétait justement sur leur vie privée, puisqu'elle avait lieu lors d'un des rares moments de temps libre dont ils bénéficient. Ainsi, ils n'ont pas fait preuve d'un grand intérêt pour les questions qui leur étaient posées.

Les institutions participantes ont en outre chacune un mode de fonctionnement particulier, et sont de tailles différentes. Ainsi, les réponses de chacun sont influencées par ce contexte-là, et ne permettent donc pas de généraliser les résultats, tant les différences dans le fonctionnement sont importantes. De plus, l'homogénéité des groupes, bien que favorisant la discussion, rend aussi celle-ci plus consensuelle : les personnes vivent les mêmes situations, donc la probabilité que leurs réponses soient similaires est d'autant plus grande. Ainsi, des groupes hétérogènes auraient certainement permis de faire émerger d'autres aspects.

Perspectives

Cette recherche a amené une réflexion sur d'éventuelles pistes pour un travail futur.

Dans un premier temps, il serait intéressant de comparer les réponses des jeunes avec celles de jeunes qui ne vivent pas de situation de placement. Ainsi, il serait

possible de voir dans quelle mesure le placement réduit réellement la vie privée, par rapport à la vie à la maison.

Une autre comparaison intéressante serait de confronter jeunes et éducateurs par des discussions de groupes mixtes. Ce travail a en effet comparé les deux groupes, mais cela a été fait en différé. Confronter les différents groupes permettrait certainement de faire émerger d'autres aspects quant aux conflits liés au dispositif institutionnel.

Enfin, prendre en compte le processus de placement dans son ensemble et interroger la question de la vie privée dans ce contexte serait une autre piste intéressante. En effet, la vie privée entre en jeu dès lors que le signalement a lieu et est présente tout au long du processus de placement. De nombreux autres acteurs sont concernés, que ce soient les parents, les assistants sociaux ou tout autre intervenant dans le champ de la protection de l'enfance.

VIII. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Abdallah-Pretceille, M. et Porcher, L. (2001). *Education et communication interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France.

Beigner, B. (1997). Vie privée et vie publique. *Archives de philosophie du droit*, 41, 67-74. Récupéré le 8 octobre 2013 du site : <http://www.philosophie-droit.asso.fr/APDpourweb/19.pdf>

Brandého, D. (2008). *Le respect de la vie privée des personnes handicapées en institution*. Récupéré le 13 juin 2013 du site de l'Association socialiste de la personne handicapée : <http://www.asph.be/NR/rdonlyres/D8ED135C-7179-4A0F-B8E4-58899B3A4073/0/ASPH200827lerespectdelaviepriveedesPHenInstitution.pdf>

Bruno, P. (2000). *Existe-t-il une culture adolescente ?* Paris : In Press.

Carty, C. et Marcelli, D. (2008). L'intime et le secret dans la consultation pédopsychiatrique. Dans Ph. Duverger, et D. Lauru, D. (dir.), *Le secret, Enfances&Psy n°39* (p. 23-30). Toulouse : Editions Erès.

Chapponnais, M. (2008). *Placer l'enfant en institution. MECS, foyers éducatifs et villages d'enfants*. Paris : Dunod.

Cohen-Scali, V. (1998). Evaluation des conduites et représentations des jeunes placés dans une association. Dans M.-C. Bonte et V. Cohen-Scali, (dir.), *Familles d'accueil et institutions. Evaluer les pratiques de placement d'enfants et de jeunes* (p. 75-97). Paris : L'Harmattan.

Comité des droits de l'enfant (2002). *Observations finales du Comité des droits de l'enfant : la Suisse*. Récupéré le 16 décembre 2013 du site du Réseau suisse des droits de l'enfant : <http://www.netzwerk-kinderrechte.ch/index.php?id=67&L=1>.

Confédération suisse (1978). *Ordonnance réglant le placement d'enfants à des fins d'entretien et en vue d'adoption (OPEE)*. Récupéré le 11 septembre 2013 du site de la Confédération : http://www.admin.ch/ch/f/rs/c211_222_338.html.

- Confédération suisse (2014). *Ordonnance sur le placement d'enfants (OPE)*. Récupéré le 15 février 2014 du site de la Confédération : <http://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19770243/index.html>.
- Confédération suisse (2013). *Code civil suisse*. Berne, Suisse : Chancellerie fédérale.
- Conseil de l'Europe (2005). *Recommandation du Comité des Ministres aux Etats membres relative aux droits des enfants vivant en institution*. Récupéré le 26 février 2014 du site du Conseil de l'Europe : <http://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=835913&Site=COE>.
- Cour européenne des Droits de l'homme (1992). *Arrêt Niemietz c. Allemagne (Requête n°13710/88)*. Récupéré le 15 septembre 2013 du site [http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-62344#{\"itemid\":\"001-62344\"}](http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-62344#{\)
- Cuche, D. (2010). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Darbellay, F. (2005). *Interdisciplinarité et transdisciplinarité en analyse des discours*. Genève, Suisse : Slatkine.
- Darbellay, F. (2012). *Méthodologies et initiation à la recherche inter- et transdisciplinaire. Approche systémique et théories de la complexité (I)*. Institut Universitaire Kurt-Bösch.
- De Krenier, N. (2008). Quêtes d'intimité à l'adolescence et imagos parentales intrusives. *Dialogue*, 2008/4 n°182, 89-103.
- Detrick, S. (1999). *A Commentary on the United Nations Convention on the Rights of the Child*. The Hague: Martinus Nijhoff Publishers.
- Dray, D. (2007). Adolescents et éducateurs : du « choc des mondes » à l'entrecroisement de cultures. *Adolescence*, 2007/1 n°59, 45-60.
- Durif-Varembont, J.-P. (2009). L'intimité entre secrets et dévoilement. *Cahiers de psychologie clinique*, 2009/1 n° 32, 57-73.

- Durning, P. (1998). Toute institution accueillant et soignant des enfants est-elle potentiellement maltraitante ? Dans M. Gabel, F. Jésus et M. Manciaux (dir.), *Maltraitements institutionnelles, accueillir et soigner les enfants sans les maltraiter* (p. 71-87). Paris : Editions Fleurus.
- Duverger, P. et Lauru, D. (2008). Le secret. Dans Ph. Duverger et D. Lauru (dir.), *Le secret*, *Enfances&Psy* n°39 (p. 10-12). Toulouse : Editions Erès.
- Erikson, E. (1972). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris : Flammarion.
- Fustier, P. (1993). *Les corridors du quotidien. La relation d'accompagnement dans les établissements spécialisés pour enfants*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne II : Les relations en public*. Paris : Editions de Minuit.
- Grimbert, P. (2008). Ce que secrète un secret. Dans Ph. Duverger et D. Lauru (dir.), *Le secret*, *Enfances&Psy* n°39 (p. 13-22). Toulouse : Editions Erès.
- Gudbrandsson, B. (2006). *Droits des enfants placés et en situation de risque*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Hanson, K. & O. Nieuwenhuys (2013) Living rights, social justice, translations. Dans K. Hanson et O. Nieuwenhuys (dir.) *Reconceptualizing Children's Rights in International Development. Living Rights, Social Justice, Translations*, (p. 3-25), Cambridge: Cambridge University Press.
- Hanson, K. & Poretti, M. (2012). 'Living Rights' ou l'enfant sujet de droit : La traduction de la compréhension de leurs droits par les enfants eux-mêmes à l'attention de la communauté internationale. Dans P. Meyer-Bisch (dir.), *L'enfant témoin et sujet. Les droits culturels de l'enfant*. Geneva, Zürich, Basel, Switzerland : Schulthess Editions Romandes. Collection interdisciplinaire.
- Humanrights (2013). *Artikel 12. Schutz der Freiheitssphäre des Einzelnen*. Récupéré le 13 janvier 2014 du site de Humanrights: http://www.humanrights.ch/de/Instrumente/AEMR/Text/idart_513-content.html?zur=7

- Jésu, F. (1998). Des maltraitances à la bientraitance institutionnelle ? Dans M. Gabel, F. Jésus et M. Manciaux (dir.). *Maltraitances institutionnelles, accueillir et soigner les enfants sans les maltraiter* (p. 71-87). Paris : Editions Fleurus.
- Josefsberg, R. (1997). *Internat et séparations*. Ramonville Satin-Agne : Editions Erès.
- Kilkelly, U. (2003). *Le droit au respect de la vie privée et familiale. Un guide sur la mise en œuvre de l'article 8 de la Convention européenne des Droits de l'homme. Précis sur les Droits de l'homme, n°1*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe. Récupéré le 10 janvier 2014 du site du Conseil de l'Europe : <http://www.coe.int/t/dghl/cooperation/capacitybuilding/publi/materials/946.pdf>
- Kitzinger, J., Markovám I. et Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups ?, *Bulletin de psychologie*, 57 (3), mai-juin 2004, 237-243.
- Laé, J.-F. (2003). L'intimité : une histoire longue de la propriété de soi. *Sociologie et sociétés*, 35, (2), 2003, 139-147.
- Lauru, D. (2008). Le secret des origines. Dans Ph. Duverger et D. Lauru (dir.), *Le secret, Enfances&Psy n°39* (p. 97-105). Toulouse : Editions Erès.
- Lévy-Sousan, P. (2008). Eloge des secrets : illusion, soi et transformation. Dans Ph. Duverger et D. Lauru (dir.), *Le secret, Enfances&Psy n°39* (p. 110-128). Toulouse : Editions Erès.
- Masdonati, J. (2010). *Aspects théoriques I: Psychologie sociale*. Université de Neuchâtel.
- Meulders-Klein M.-T. (1992). Vie privée, vie familiale et droits de l'homme. *Revue internationale de droit comparé*, 44, (4), Octobre-décembre 1992, 767-794.
- Morrow, V. (2008). *Ethical diemmas in resarch with children and young people about their social environments*. *Children's Geographies*, 6:1, 49-61.
- Neuburger, R. (2000). *Les territoires de l'intime*. Paris : Odile Jacob.
- Office fédéral de la justice (2010). *Ordonnance sur la prise en charge extrafamiliale d'enfants (OPEE). Rapport explicatif de la deuxième consultation*. Récupéré le

12 mars 2014 du site de la Confédération :
<https://www.bj.admin.ch/content/dam/data/gesellschaft/gesetzgebung/kinderbetreuung/vn-ber2-f.pdf>.

Office of the United Nations, High Commissions for Human Rights. (2007). *Legislative History of the Convention on the Rights of the Child. Volume I*. New York, Geneva: United Nations, p. 473-479.

Organisation des Nations Unies (1989). Convention relative aux droits de l'enfant et protocoles facultatifs. Sion : IUKB.

Organisation des Nations Unies (2010). Lignes Directrices relatives à la protection de remplacement pour les enfants. Récupéré le 11 septembre 2013 du site : <http://iss-ssi.org/2009/assets/files/guidelines/ANG/UN-Guidelines-French.pdf>

Oxley, J. (2007). Les conséquences du normatif institutionnel : gérer des places tout en faisant une place à l'enfant. Dans D. Bass et M. Stéphanoff (dir.), *Mélodrame et mélo-dit de la séparation* (p. 97-102). Ramonville Satin-Agne : Editions Erès.

Potel, C. (2008). Intimité du corps. Espace intime. Secret de soi. Dans Ph. Duverger et D. Lauru (dir.), *Le secret*, *Enfances&Psy* n°39 (p. 106-118). Toulouse : Editions Erès.

Prost, A. (1987). Frontières et espaces du privé. Dans P. Ariès et G. Duby (dir.), *Histoire de la vie privée, 5, De la Première Guerre mondiale à nos jours* (p.13-153). Paris : Editions du Seuil.

Rey-Debove, J. et Rey, A. (1995). Le nouveau petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Paris: Le Robert.

Rigaux, F (1991). La liberté de la vie privée. *Revue internationale de droit comparé*. 43. (3), Juillet-septembre 1991, 539-563.

Save the Children. (2004). So you want to involve children in research? A toolkit supporting children's meaningful and ethical participation in research relating to violence against children. Récupéré le 19 octobre 2013 du site de l'auteur : <http://images.savethechildren.it/f/download/Policies/st/strumenti.pdf>

- Schultheis, F., Perrig-Chiello, P. et Egger, S. (2009). *Enfance et jeunesse en Suisse*. Weinheim et Bâle : Editions Beltz.
- SOS-Kinderdorf International (2007). Quality4Children : Standards pour le placement des enfants hors du foyer familial en Europe – une initiative de FICE, IFCO et SOS Children's Villages. Récupéré le 16 juin 2013 du site de l'organisme: http://www.quality4children.info/navigation/cms,id,31,nodeid,31,_language,en.html.
- Stewart, D., Shamdasani, P. et Rook, D. (2007). *Focus groups : Theory and practice*. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Thalineau, A. (2002). L'hébergement social : espaces violés, secrets gardés. *Ethnologie française*, 2002/1, 32, 41-48.
- Tisseron, S. (2008). Toujours le secret suinte... Dans Ph. Duverger et D. Lauru (dir.), *Le secret*, *Enfances&Psy* n°39 (p. 88-96). Toulouse : Editions Erès.
- Touré, E.H. (2010). Réflexions épistémologiques sur l'usage des *focus-group* : fondements scientifiques et problèmes de scientificité, *Recherches qualitatives*, 29(1), 5-27.
- Trudel P. (n.d). *La protection de la vie privée. Droit de l'information et de la communication*. Récupéré le 13 juin 2013 du site Chaire L.R. Wilson : <http://www.chairelrwilson.ca/cours/drt3805/Prot.%20vie%20privee.pdf>.
- Zatti, K.B. (2005). *Le placement d'enfants en Suisse : analyse, développement de la qualité et professionnalisation. Rapport d'expert sur mandat de l'Office fédéral de la justice*. Récupéré le 12 mars 2014 du site de la Confédération : http://www.ejpd.admin.ch/ejpd/fr/home/themen/gesellschaft/ref_gesetzgebung/ref_kinderbetreuung.html.
- Zermatten, J. (2010). Deuxième partie : L'application de la Convention. La Convention relative aux droits de l'enfant, Vingt ans plus tard... Essai d'un bilan (pp.30-56). Sion : IDE.

Zermatten, J. & Stoecklin, D. (2009). Chapitre 1. Le droit des enfants de participer.
Norme juridique et réalité pratique : contribution à un nouveau contrat social,
(pp. 13-41). Sion: IDE.