

## Liste des abréviations

CATI-GE	Centre d'analyse territoriale des inégalités sociales
CDE	Convention relative aux Droits de l'Enfant (1989)
CFEJ	Commission fédérale pour l'enfance et la jeunesse
CPEJ	Centre de protection de l'Enfance et de la Jeunesse
DGAS	Direction générale de l'action sociale
DIP	Département de l'Instruction Publique
FAS'e	Fondation genevoise pour l'animation socio-culturelle
LAJ	Loi sur les activités de jeunesse
LCLFAS'e	Loi relative aux loisirs et de rencontres et à la Fondation genevoise pour l'animation socio-culturelle
LEEJ	Loi sur l'encouragement de l'enfance et de la jeunesse
LOJeun	Loi sur l'Office de l'Enfance et de la Jeunesse
OCSTAT	Office cantonale de la statistique
OEJ	Office de l'Enfance et de la Jeunesse
OFAS	Office fédérale de assurances sociales
OFFT	Office fédéral de la formation et du travail
OMS	Organisation Mondiale de la Santé
PCSMU	La politique de cohésion sociale en milieu urbain
SLE	Service des Loisirs Educatifs
SRED	Service de la recherche en éducation
UNFPA	Fonds des Nations Unies pour la population
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
ONUSIDA	Programme commun des Nations Unies sur le VIH/SIDA

## Table des matières

<b>Introduction</b> .....	<b>5</b>
<b>Contextualisation et définition de l'objet d'étude</b> .....	<b>5</b>
<b>L'animation socioculturelle et le travail social hors murs</b> .....	<b>8</b>
Les politiques de l'enfance et de la jeunesse en Suisse et à Genève .....	8
L'animation socioculturelle à Genève .....	10
Le travail social hors murs.....	12
Le public cible du travail social hors murs : les adolescents en situation de précarité .....	14
<b>La participation des enfants et des jeunes</b> .....	<b>20</b>
Le droit à la participation et la Convention relative aux droits de l'enfant .....	21
Le nouveau paradigme issu des <i>childhoods studies</i> : l'enfant comme acteur social .....	24
La participation des adolescents dans le cadre du travail social hors murs.....	26
La capabilité.....	32
<b>Méthodologie</b> .....	<b>38</b>
<b>Echantillon de la recherche</b> .....	<b>38</b>
Déroulement général des entretiens.....	39
<b>Dispositifs méthodologiques utilisés</b> .....	<b>39</b>
<b>Précautions éthiques</b> .....	<b>41</b>
<b>RESULTATS</b> .....	<b>42</b>
<b>Analyse thématique des données</b> .....	<b>42</b>
Comment le droit à la participation des adolescents est-il défini par les TSHM et les responsables politiques, et quelle place ce droit occupe-t-il dans leur travail quotidien ? .....	43
Quelles sont les expériences des adolescents concernant leur participation dans le cadre du travail social hors murs ? .....	49
Quels sont les facteurs personnels et sociaux qui favorisent ou entravent la participation des adolescents dans le cadre du travail social hors murs? .....	60
<b>DISCUSSION</b> .....	<b>72</b>
<b>Bilan de l'analyse</b> .....	<b>72</b>
<b>CONCLUSION</b> .....	<b>79</b>
<b>Références</b> .....	<b>82</b>
<b>ANNEXES</b> .....	<b>89</b>

## Introduction

### Contextualisation et définition de l'objet d'étude

La participation des enfants et des jeunes est un principe largement utilisé et encouragé dans l'arène politique et sociale, que ce soit à l'échelle nationale, régionale ou internationale. Alors qu'ils sont perçus comme les citoyens de demain, les sociétés s'efforcent d'être à leur écoute, tout en leur accordant une place plus importante afin qu'ils puissent se développer et s'intégrer pleinement et de manière harmonieuse à la vie sociale.

Désormais ancrée dans divers instruments juridiques et politiques publiques, la notion de participation s'est considérablement développée lors de l'adoption de la Convention relative aux droits de l'enfant (CDE) en 1989 par les Nations Unies, dont les principaux contours sont formulés à l'article 12. Selon celui-ci, les états doivent non seulement écouter et prendre en compte l'opinion de l'enfant sur toutes les questions l'intéressant, en fonction de ses capacités évolutives, mais ils doivent également mettre en place des modalités afin de recueillir de manière adaptée et adéquate la parole de l'enfant. Comme nous le verrons plus en détails dans les chapitres qui suivront, le droit à la participation donne un nouveau statut à l'enfant : celui d'*acteur social*.

Sur le plan européen, la recommandation du Conseil de l'Europe sur la participation des enfants et des jeunes de moins de 18 ans se dénote par son approche émancipatoire tout en soulignant l'importance de la prise de décisions. La participation des jeunes est ainsi vue comme un élément clé à l'exercice de la citoyenneté.

Au niveau suisse, la participation est ancrée dans la Constitution fédérale sous son article 67 qui pose les bases pour les mesures d'encouragement et de participation des enfants et des jeunes. De même, la loi fédérale sur l'encouragement des activités extrascolaires de l'enfance et de la jeunesse (LEEJ, 2010) insiste sur l'importance de la participation des enfants et des jeunes et encourage, à cette fin, le développement des activités extrascolaires. Se situant entre le milieu familial et le

milieu scolaire, ces dernières proposent une multitude d'offres apportées par différentes structures, encourageant les enfants et les jeunes à s'engager dans un projet et à donner libre cours à leur imagination. Ceci leur permet non seulement de développer leurs capacités intellectuelles et émotionnelles, mais également des compétences clés en vue de leur intégration sociale, culturelle et politique (Message relatif à la LEEJ, 2010). En outre, les recherches scientifiques ont démontré l'importance du temps dédié aux loisirs pour les enfants et les adolescents ainsi que les bénéfices que les loisirs peuvent apporter dans le cadre de leur développement global (Kindelberger, Le Floc'h & Clarisse, 2007).

A Genève, les activités extrascolaires découlent principalement du domaine de l'animation socioculturelle. Au fil des années, celles-ci ont évolué en fonction des besoins de la société helvétique. Le canton a progressivement vu naître diverses structures dédiées aux enfants et aux jeunes : des maisons de quartier, des centres de loisirs et/ou de rencontres, des jardins Robinson ou des terrains d'aventure. Parallèlement, le tissu associatif culturel et social s'est considérablement développé. De telles structures encouragent les enfants et les adolescents à prendre part à la variété d'activités et/ou de projets. En effet, dans le domaine de l'animation socioculturelle, la participation constitue l'un de ses principaux fondements et a été analysée de près par plusieurs chercheurs issus du domaine social (Boubeker et Ottersbach (2015), Vittori (2016) et Tironi (2015)). Leurs travaux apportent des éléments tout à fait intéressants liés notamment au lien entre la participation et la prévention sociale, pierre angulaire du travail social. De même, ils considèrent la participation comme un moyen pour tendre au développement de la citoyenneté, afin que les individus soient maîtres de leur environnement et puissent agir librement. Nous retrouvons ainsi le principe d'*empowerment*<sup>1</sup>, largement reconnu et répandu dans la pratique des professionnels du social. Les degrés, les moyens ainsi que les conditions de la participation sont également mis en lumière, afin de mieux cerner les modalités de mise en œuvre essentielles à la réalisation effective de la participation lorsqu'elle concerne les jeunes (Tironi, 2015). Bien que revendiquée par

---

<sup>1</sup> En France ce mot se traduit souvent par « capacitation » ou pouvoir d'agir et est défini « comme la façon par laquelle l'individu accroît ses habiletés favorisant l'estime de soi, la confiance en soi, l'initiative et le contrôle » (Eisen, 1994).

tous et dans tous les domaines de la société, la participation reste encore une notion aux contours flous, interprétée et employée de manière très diverse.

Si nous pouvons saluer les différents efforts déployés pour la promotion de la participation des enfants et des jeunes à la vie sociale et politique, force est de constater qu'il existe encore un décalage entre son intention et sa réalisation sur le terrain (Tironi, 2015). Cette observation renvoie notamment à l'écart qui peut exister entre la promulgation d'une loi et sa réalisation effective dans la vie des individus. Nous pourrions questionner et analyser ce phénomène dans le champs de l'animation socioculturelle de manière large, mais nous décidons de nous focaliser sur l'une de ses fonctions particulières : le travail social hors murs. Se situant au cœur de plusieurs enjeux aussi bien politiques que sociétaux, ce secteur s'adresse plus particulièrement aux jeunes en situation de précarité. Malgré le fait que les principes d'action visent l'émancipation des individus et leur participation active, le travail social hors murs n'échappe pas aux logiques d'insertion de la population « à tout prix », émanant des différentes politiques publiques. A la frontière du monde social et politique, ce contexte nous paraît particulièrement intéressant et fait émerger plusieurs interrogations quant à la place de la participation effective des adolescents en situation de précarité. De même, sachant qu'il existe des structures de loisirs organisés déployant des efforts sur les mêmes axes de travail, son caractère « non formel » propose un cadre intéressant pour l'analyse de la participation des adolescents.

A ce stade nous nous demandons comment est-ce que les adolescents exercent le droit à la participation dans le contexte du travail social hors murs. Afin de mieux cerner les contours de notre question de recherche et d'approfondir les concepts théoriques sur lesquels notre étude s'appuiera, il nous semble pertinent de procéder à une revue de la littérature concernant ledit contexte.

Tout d'abord, nous observerons comment la politique de l'enfance et de la jeunesse se déploie d'un point de vue législatif et organisationnel en Suisse. Nous pourrions alors présenter progressivement le contexte de l'animation socioculturelle et plus spécifiquement le contexte hors murs et son public cible. S'agissant pour la plupart d'adolescents, il nous semblera essentiel de comprendre les différents enjeux liés à cette période de la vie ainsi que le rôle du temps libre et des activités extrascolaires

dans leur développement. Nous en viendrons ensuite au cœur du sujet, la participation, en parcourant quelques définitions officielles. La notion sera présentée d'un point de vue juridique puis d'un point de vue sociologique, en nous référant au nouveau paradigme de *l'enfant acteur et sujet de droit* conféré par la CDE. Nous pourrons ainsi poser notre question centrale de la participation des adolescents comme *acteurs sociaux*, dans le cadre du travail social hors murs, selon une approche par les capacités.

Nous reviendrons sur les deux prochaines étapes de notre recherche ; la recherche empirique et l'analyse des données après avoir posé notre cadre théorique.

## **L'animation socioculturelle et le travail social hors murs**

### **Les politiques de l'enfance et de la jeunesse en Suisse et à Genève**

Avant d'approfondir sur la notion de participation, de manière socio-juridique, il nous semble essentiel de poser le cadre législatif sur lequel reposent les politiques de l'enfance et de la jeunesse. Ceci nous permettra de mieux cerner les caractéristiques de l'animation socioculturelle et les questions de participation qui y sont imbriquées.

En Suisse, les préoccupations concernant la politique de l'enfance et de la jeunesse date des années 1970. Dans son rapport (2008), la Confédération montrait sa volonté de développer son engagement en matière de protection des enfants, de participation de la jeunesse à la vie politique et d'encouragement des activités de jeunesse. Selon la Loi Fédérale sur les activités de Jeunesse (LAJ), entrée en vigueur en janvier 1991, cette dernière tâche incombait aux cantons et aux communes, étant donné l'absence de loi-cadre au niveau fédéral. Jugeant que son action devait être renforcée dans ce domaine, le Conseil fédéral opta pour une refonte complète de la LAJ, en comblant ainsi les lacunes en matière de promotion et de participation. Le 1<sup>er</sup> janvier 2013, la Loi sur l'encouragement de l'enfance et de la jeunesse (LEEJ) remplaça donc la LAJ. Tout en promouvant l'intégration sociale, culturelle et politique des enfants et des jeunes jusqu'à l'âge de 25 ans, elle insiste sur un renforcement de la promotion des activités extrascolaires.

Au niveau fédéral, c'est la Commission fédérale pour l'enfance et la jeunesse (CFEJ) qui se charge d'observer et d'analyser l'évolution de la situation des jeunes

dans la société en vue de formuler des propositions nouvelles. De même, l'Office fédéral des assurances sociales (OFAS), organe spécialisé pour les questions de l'enfance et de la jeunesse, fait continuellement l'état des lieux de la mise en œuvre de la politique de l'enfance et de la jeunesse (Rapport 2014). Il existe également des postes de délégués à la jeunesse, tant au niveau cantonal qu'au niveau fédéral, qui proposent une aide concrète aux jeunes dans la réalisation de leurs projets, tout en facilitant les échanges entre les jeunes et la classe politique.

A Genève, l'Office de l'enfance et de la jeunesse (OEJ) veille au bien-être, à la protection, à la santé et à la sécurité des enfants et des adolescents. Le 25 janvier 2017, le Conseil d'Etat a jugé nécessaire de réviser la politique pour l'enfance et la jeunesse, régie par la loi sur l'Office de l'enfance et la jeunesse de 1958 (LOJeun), et de l'actualiser en adoptant un nouveau projet de loi<sup>2</sup>. Cette actualisation permet de passer d'une loi sur l'organisation de l'OEJ à une loi sur l'enfance et la jeunesse, plaçant l'enfant et le jeune au centre du dispositif. En prenant en compte les besoins, les attentes et les intérêts des enfants et des jeunes, elle a comme finalité de favoriser leur développement harmonieux afin qu'ils puissent s'intégrer et participer à la vie sociale, culturelle, civique, politique et économique. Jugée essentielle à l'éveil et à l'exercice de la citoyenneté, la participation est particulièrement mise en avant.

L'OEJ est notamment chargé de mettre en œuvre les règles de gouvernance du Département de l'Instruction publique, de la culture et du sport (DIP). Très actif dans le domaine des loisirs, le DIP encourage la pratique d'activités culturelles ou sportives hors du cadre scolaire. Le service des loisirs éducatifs (SLE), a la charge de rassembler les informations et d'organiser les activités pour les jeunes âgés de 4 à 16 ans. Celui-ci travaille notamment en collaboration avec la Fondation genevoise pour l'Animation Socioculturelle (FAS'e) qui propose l'accès à la majorité des structures de loisirs disponibles sur le territoire genevois.

Le parcours de ces différentes politiques publiques nous montre l'évolution de la politique de l'enfance et de la jeunesse à l'échelle nationale. D'une part, l'entrée en vigueur de la LEEJ, révèle une plus grande implication de l'autorité fédérale. D'autre part, la formulation d'objectifs plus précis et ciblés selon les intérêts et les

---

<sup>2</sup>Projet de loi présenté par le Conseil d'Etat disponible sur le site officiel du canton : <http://ge.ch/grandconseil/data/texte/PL12054.pdf>

besoins des enfants et des adolescents témoigne du désir de proposer des prestations de qualité. Nous notons le souhait d'encourager et de développer davantage les activités extrascolaires de la part de la Confédération, soucieuse de l'intégration globale des enfants et des adolescents dans la société.

### **L'animation socioculturelle à Genève**

Relativement récente, l'animation socioculturelle s'exprime de diverses manières et s'adresse à un public varié et intergénérationnel. S'adaptant au gré des changements sociaux et proche des réalités vécues, son action a toujours visé à compenser les inégalités sociales causées par un déséquilibre dans la répartition du pouvoir dans la société. En effet, l'animation socioculturelle s'inspire principalement des mouvements de l'éducation populaire développée en France, ainsi que des mouvements communautaires en Amérique Latine qui visent notamment une démocratisation de l'accès au savoir. Ainsi, l'animation socioculturelle favorise le développement social et culturel des individus et des groupes d'une société ainsi que leur pouvoir d'agir afin de favoriser leur émancipation, le tout dans un fond de cohésion sociale.

En matière d'animation socioculturelle, le canton genevois propose et soutient une multitude d'activités culturelles et sportives pour les enfants et les adolescents. Dans toutes les communes, les maisons de quartier et les centres de loisirs proposent des espaces de rencontre conviviaux. L'une de leurs particularités est la proposition de nombreuses activités qui ne requièrent aucune inscription préalable. Actuellement, ces structures sont au nombre de 43, incluant également des jardins Robinson, Terrains d'aventure et Maisons de quartier. Les centres de loisirs sont organisés sous la forme d'association au sens des articles 60 à 79 du code civil suisse, et possèdent donc une certaine liberté de gestion et d'action. Toutefois, ces associations dépendent de la FAS'e, une institution partenariale financée par le canton et les communes.

Bien que l'animation socioculturelle ait largement évolué sur le territoire, son offre ne profitait pas à toutes les franges de la société. En effet, les autorités ont remarqué l'augmentation de la présence des jeunes sur la voie publique, traduisant l'apparition de nouveaux besoins. Comment est-ce que l'Etat a su répondre à cette

nouvelle problématique ? C'est ce que nous allons découvrir dans le chapitre suivant.

### **Une réponse face à de nouveaux besoins sociétaux**

Au début des années 90, les autorités locales constatent l'occupation grandissante des espaces publics (tel que les parcs, les préaux d'écoles, les allées d'immeubles) par des groupes de jeunes. Ceci ne va pas sans raison et il est important de reposer le contexte socio-économique qui peut, en grande partie, expliquer cette situation. Même si la crise des années 90 se résorbe petit à petit, les années 2000 sont marquées par la remontée d'une certaine précarité (Castel, 1995 cité par Libois et Wicht, 2004). Concernant les jeunes, les autorités locales sont en alerte à cause de deux éléments majeurs. D'une part, plusieurs jeunes se retrouvent dans ce que Eckmann appelle un « no man's land » institutionnel (1994, cité par Libois et Wicht, 2004). Dépourvus de qualifications professionnelles, ces derniers entretiennent peu ou plus de contact avec les institutions scolaires, professionnelles ou autres susceptibles de leur apporter une aide adéquate. La réduction du nombre de places d'apprentissages ainsi que l'augmentation des exigences au niveau de la qualification sur le marché du travail rendent plus difficile leur insertion dans le monde professionnel. D'autre part, certaines tensions sociales s'observent dans les communes et les quartiers, avec notamment l'augmentation d'incivilités, surtout liées au vandalisme produit par ces groupes de jeunes (murs tagués, abris de bus cassés, etc.). Agissant plutôt comme un cri d'alarme, ces actes traduisent un certain mal être de la part des jeunes qui semblent être en marge de la société.

Les autorités communales relèvent le décalage entre l'offre institutionnelle en matière d'encadrement socioculturel et les intérêts et besoins de ces jeunes. Ils réalisent qu'il est temps de compléter la mission des centres de loisirs et maisons de quartiers. Par conséquent, ces autorités décident de collaborer avec les professionnels de l'animation socioculturelle afin de mettre en place non seulement des actions visant à retisser les liens entre les générations, mais également différents programmes d'aide aux jeunes. Ainsi, une première équipe de travailleurs sociaux hors murs (TSHM) voit le jour. Aujourd'hui le canton compte 11 équipes hors murs dans 41 communes.

## **Le travail social hors murs**

Afin de mieux comprendre les particularités du travail social hors murs ainsi que la place de la participation dans ce contexte à Genève, nous allons parcourir quelques textes de références (sans prétendre à une quelconque exhaustivité).

Tout en veillant à la cohésion sociale entre les différentes générations d'un territoire et à leur qualité de vie, le TSHM se différencie principalement, comme son nom l'indique, par son « non rattachement à une institution sociale conventionnelle » (Libois et Wicht, 2004, p.75). Comme indiqué dans l'éthique même de la Charte du travail social hors murs (2002), le TSHM adopte une démarche proactive pour aller chercher et accompagner les individus dans leur milieu de vie. Concernant les jeunes il peut s'agir de différents espaces publics (préaux, parcs, centres commerciaux, allées d'immeubles, etc.) des communes ou des quartiers. Cette manière de faire se distancie du fonctionnement des institutions de services où les individus se rendent de leur plein gré ou par obligation. En allant à leur rencontre, le TSHM s'éloigne ainsi d'une dynamique normative où les individus doivent adapter leur comportement pour entrer dans le moule de la société. Au contraire c'est au professionnel de s'adapter, et sa position privilégiée d'observateur des réalités sociales lui permet de prendre en considération la singularité et la réalité de chaque individu. De cette manière, le TSHM est capable de proposer des solutions adaptées dans un second temps. (la FAS'e, 2016).

Il existe également, pour le canton genevois, le référentiel opérationnel rédigé par la FAS'e (2016) qui, dans l'exposition de la mission du travailleur social, met un accent particulier sur la population des jeunes (âgés de 12 à 25 ans) en situation dite « précaire ». Dans ce cas, le TSHM tente, par son action, de prévenir les ruptures et l'émergence de situations plus problématiques. Dans ce dernier cas, le TSHM accompagne le jeune de manière individuelle, en partenariat avec d'autres institutions, afin de l'aider à surmonter ses difficultés et à créer un projet personnel.

Concernant la législation, la loi relative aux centres de loisirs et de rencontres et la fondation genevoise pour l'animation socioculturelle (LCLFAS'e, 1998) rappelle que le TSHM doit privilégier une action collective, qui consiste à lutter contre l'exclusion et la marginalisation, pouvant être complétée par des mesures éducatives individualisées en cas de besoin. Bien que l'action des TSHM s'adresse à toutes les

générations confondues, la loi demande une attention particulière pour les jeunes dits « en rupture de liens sociaux » (J.6 art.2, al1), âgés de 12 à 25 ans (nous reviendrons plus en détail sur cette population dans le prochain chapitre).

Même si la loi exerce une certaine influence sur le travail du TSHM, l'absence de définition spécifique permet une certaine flexibilité pour laisser place aux collaborations entre le canton, les communes, la FAS'e et les TSHM en fonction des besoins détectés. En essayant de munir les adolescents des compétences de base, qu'ils n'ont pas pu acquérir par le biais des instances traditionnelles, le TSHM pallie la socialisation lacunaire de la société (Libois et Wicht, 2004).

En nous référant au Mandat des travailleurs sociaux hors murs (2014), il nous paraît pertinent de détailler les principales actions des professionnels ainsi que les principes orientant leur travail sur le terrain. Ceci nous permet de voir les dynamiques propres au travail hors murs, le différenciant fonctionnellement des structures classiques. Dans notre analyse, nous verrons si ces éléments influencent le processus participatif des adolescents. Ainsi le TSHM s'engage à :

- Créer des liens de contact et développer une relation de confiance avec les jeunes en situation de fragilité. La création du lien peut prendre du temps et dépend de la mobilité et de la réactivité du TSHM. Pour ceci, le respect des principes de libre adhésion et du respect de l'anonymat<sup>3</sup> est fondamental.
- Faciliter la médiation entre les jeunes et les adultes (dans le contexte public, scolaire, etc.), parfois méfiants envers les comportements des jeunes, afin de maintenir ou de restaurer un sentiment de confiance. Il est essentiel d'encourager le dialogue intergénérationnel et les activités communes.
- Faire le relais entre les institutions et les jeunes. Le réseau important du TSHM permet aux jeunes de bénéficier de toutes les prestations en termes de protection et d'éducation auxquelles ils ont droit. De même, en tant que médiateur, il a la capacité de faire remonter au niveau des politiques communales les besoins et les revendications des jeunes. De cette manière, le jeune se sent acteur et citoyen actif dans sa commune ou son quartier.

---

<sup>3</sup> L'anonymat offre un cadre propice à la création d'un lien de confiance entre le TSHM et l'individu. Néanmoins, le TSHM n'est pas soumis à l'obligation de l'anonymat, et si la gravité d'une situation le demande il peut lever ce devoir de discrétion.

- Permettre aux jeunes de reprendre confiance en leurs compétences, se sentir utiles, reconnus et soutenus. Le TSHM donne une place à la parole du jeune ; en saisissant ses envies et ses besoins, il peut l'aider à avancer au mieux dans son parcours de vie et le soutenir dans la création de projets individuels ou collectifs.
- Faciliter l'insertion sociale et professionnelle des jeunes en situation précaire. Le TSHM facilite l'intégration du jeune dans la société en les aidants sur le plan de la formation, la santé et la gestion de leur revenu.

Ajoutons que même si l'absence de mandat nominatif par une instance publique (judiciaire, administrative, etc.) permet au TSHM de cibler les besoins d'une population spécifique, cela ne l'empêche pas d'avoir une mission bien définie.

### **Le public cible du travail social hors murs : les adolescents en situation de précarité**

Avant de définir plus spécifiquement le public cible des TSHM, il nous semble pertinent de relever non seulement quelques enjeux liés à l'adolescence, mais également le rôle des activités extrascolaires et du temps libre durant cette période de la vie.

#### ***L'adolescence et le rôle du temps libre et des activités extrascolaires***

Il ne semble pas aisé de définir l'adolescence ou de donner une tranche d'âge précise. L'Unicef et ses partenaires (UNFPA, OMS, ONUSIDA) ont fixé l'âge de l'adolescence entre 10 et 19 ans. Pour notre étude, nous nous en tenons à la limite posée par la CDE qui postule, dans son article 1, qu'un enfant est un être humain âgé de moins de 18 ans<sup>4</sup>. Notons que cette délimitation n'est pas immuable et peut varier selon les sociétés, tant d'un point de vue législatif que d'un point de vue culturel.

Synonyme de changements et d'évolution, la période de l'adolescence concerne plusieurs dimensions de l'individu : biologique, cognitive, émotionnelle, juridique et

---

<sup>4</sup> Article 1, CDE, 1989 : « [...]sauf si la majorité est atteinte plus tôt en vertu de la législation qui lui est applicable. »

sociale (Cloutier et Drapeau, 2008). D'un point de vue cognitif, l'adolescent devient capable d'appréhender des notions complexes, telles que les probabilités, la proportion ou encore la corrélation. Aussi, face à une situation-problème, ce dernier parvient à se détacher du concret ; il est capable de formuler des hypothèses et d'établir un raisonnement. Pour notre recherche, il est essentiel que la population interviewée puisse se représenter l'idée du droit à la participation et s'y référer pour faire part de ses expériences et du sens qu'elle lui donne.

L'adolescence est aussi synonyme de quête identitaire. Ni enfant ni réellement adulte, l'adolescent explore, négocie et expérimente plusieurs rôles que son entourage et la société attendent de lui. Ceci se reflète particulièrement dans le milieu des loisirs (au sens d'activités extrascolaires). En effet, plusieurs études ont démontré que les adolescents privilégient des espaces aux cadres souples pour se retrouver et partager des expériences entre eux (Détrez, 2014, Dahan 2015). Ces espaces leur permettent, entre autre, de multiplier des liens sociaux (divisés entre la famille, l'école et les amis) tout en essayant de se démarquer et de trouver leur place dans la société. En outre, le développement des ressources internes, tels que le sentiment d'efficacité personnelle et l'estime de soi<sup>5</sup> joue un rôle important dans la construction du soi de l'adolescent. Pour notre étude, nous verrons comment ces notions sont engagées dans le processus de participation des jeunes.

D'une manière générale, les recherches psychosociales démontrent que les activités de loisirs ou activités extrascolaires ont une place prépondérante dans le développement sociocognitif de l'enfant et des adolescents, au même titre que le milieu familial et scolaire (Bronfenbrenner, 1979). Que ce soit de manière individuelle ou en groupe, les activités ludiques favorisent l'épanouissement de l'enfant et sa créativité, tout en développant leur capacité d'adaptation et d'intégration sociale. Ainsi ils apprennent des valeurs, telles que l'égalité, la solidarité ou le partage, favorisant le bon « vivre ensemble ».

---

<sup>5</sup> Selon Coslin (2002), « l'estime de soi correspond à la dimension évaluative du concept de soi, c'est-à-dire à l'ensemble de représentations dont l'individu dispose à propos de lui-même et à l'approbation ou la désapprobation qu'un sujet porte sur lui-même » (p.21).

### **Les adolescents en situation de rupture**

D'une manière générale, l'adolescence est une période qui se caractérise «[...] par des tensions et des conflits inévitables ou encore des perturbations et inadaptations qui sont considérées comme nécessaires à l'équilibre ultérieur » (Simoes, 2005, p. 23). Or, si pour certains adolescents cette transition est traversée sans heurts, pour d'autres individus plus fragilisés par la précarité ou l'accumulation de ruptures, elle peut être particulièrement troublante.

Les jeunes concernés par le travail social hors murs peuvent être en rupture (ou risque de rupture) de formation<sup>6</sup>. Ayant quitté le système scolaire, ils n'ont pas la capacité d'entreprendre un apprentissage ou de poursuivre leurs études. De même, les adolescents sont en rupture avec les lieux institutionnels pouvant leur apporter une aide en termes de formation ou d'aide sociale. La presse n'hésite pas à les qualifier de « racaille », « violents », « zonards » ou encore « casseurs » (Vuille et Wicht, 2007). Ceci, ajouté aux déprédations et autres incivilités publiques qu'on leur attribue, génère une peur et une inimitié certaine parmi les habitants.

Au cours des quinze dernières années, les préoccupations autour de la problématique des jeunes en rupture de formation ont sensiblement augmenté, comme en dénotent plusieurs recherches menées par le Département de l'Instruction Publique. Nous avons pu constater que certains objectifs, posés au printemps 2005 par l'Office fédéral de la formation et du travail (OFFT) et par le DIP avaient été atteints dix ans plus tard. Ces derniers visaient l'augmentation du taux de réussite des jeunes du degré secondaire II de 90% à 95 % afin de réduire le nombre de jeunes hors système. Cela n'enraye malheureusement pas la problématique qui touche encore un certain nombre d'adolescents. En outre, il semblerait que paradoxalement un écart plus profond ce soit creusé et qu'il soit de plus en plus difficile pour les jeunes concernés de sortir de cette situation de rupture. Quant au recensement de cette population, il semblerait qu'il ait toujours été difficile de disposer de statistiques fiables. L'une des raisons principales renvoie à la fixation de la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de 15 ans n'octroyant aucune base légale, administrative ou autre qui imposerait l'identification et le recensement des jeunes se trouvant en dehors du système de formation. Néanmoins, pour justifier leurs

---

<sup>6</sup> Par la suite, nous verrons plus en détails comment les politiques publiques définissent ce terme.

actions les politiques comptent sur des estimations issues des différentes institutions venant en aide à ces jeunes.

Une définition objective a été exposée lors de l'évaluation des politiques à l'égard des jeunes en rupture de formation (Felder, 2011). Selon celle-ci, est qualifié de jeune en rupture, tout individu:

- *ayant dépassé l'âge légal de la scolarité obligatoire (15 ans révolus) ;*
- *n'ayant pas plus de 25 ans ;*
- *n'étant plus scolarisé ;*
- *n'étant pas en formation professionnelle (apprentissage ou formation initiale)*
- *étant sans emploi »*

Cette définition posée, il ne faut pas oublier de prendre en compte le caractère multidimensionnel de la rupture de formation, tout en incluant les réalités différentes vécues par les jeunes. Le sociologue Felder (2011) affirme qu'il est nécessaire de prendre en considération les problématiques rencontrées par les jeunes, qui amènent souvent à la situation de rupture. Celles-ci ont été relevées durant les entretiens avec plusieurs professionnels gravitant autour des adolescents en question lors de l'évaluation de la politique publique en 2011. Elles ont été regroupées selon 6 groupes et sont résumées dans le Tableau 2 ci-dessous :

Tableau 2

Tableau résumant les diverses problématiques, classées par groupes, liées au phénomène de rupture (Felder, 2011)

<b>Problèmes relationnels au sein de la famille</b>	<b>Problèmes liés à la santé</b>	<b>Problèmes liés à la précarité matérielle et sociale</b>	<b>Problèmes liés à la délinquance</b>	<b>Problèmes liés à la migration</b>
-Violence au sein du couple parental -Maltraitance ou négligence des parents à l'égard de leurs enfants -Absence d'un des parents, voire des deux -Divorce conflictuel avec	-Maladie grave, psychique ou chronique d'un parent (notamment cancer) -Décès ou suicide d'un membre du noyau familial -Toxicomanie	-Chômage de longue durée des parents -Famille à l'assistance publique -Famille et/ou jeune endettés -Problèmes de logement familial (trop petit, provisoire,	-Parent(s) délinquant(s), emprisonné(s) -Jeune délinquant (vol), déprédations, violences, agressions sexuelles)	-Immigration illégale des parents, travail au noir -Requérants d'asile -Maîtrise insuffisante de la langue française -Maîtrise insuffisante des

problèmes de garde -Problèmes relationnels sérieux entre parent(s) et enfant(s) [...]	d'un parent (notamment alcoolisme) -Maladie psychique du jeune (notamment dépression) -Toxicomanie du jeune (notamment cannabis) [...]	inadapté) -Jeune à la rue suite à l'expulsion du foyer familial [...]	codes institutionnels et sociaux - Analphabétisme consécutif à une scolarisation interrompue dans le pays d'origine [...]
---	---	---	--

Ce tableau nous rappelle combien la période de l'adolescence reste une période fragile, où les problèmes psychosociaux ne peuvent être négligés. Le jeune est susceptible de vivre à tout moment des problèmes graves, pouvant nuire à sa santé mentale et/ou physique. Le basculement va dépendre de l'apparition et surtout de l'accumulation de ces facteurs de risque contrebalancés par des facteurs de protection. Nous pouvons par exemple faire référence aux relations saines sur le plan familial ou scolaire, les activités de loisirs, le sport, etc. (Ramoni, 2014).

Dans une logique de prévention, les actions des TSHM peuvent s'adresser à des jeunes dits « en risque de rupture » donc à un public large afin de favoriser la mixité sociale. Néanmoins, ils continuent à prioriser les jeunes « en situation précaire » (Référentiel opérationnel du TSHM, 2016 et Mandats du TSHM, 2014). Mais qu'entendons par « situation précaire » à Genève ? Et comment est-ce que les TSHM peuvent-ils atteindre ces jeunes ? Nous verrons que les choix des territoires d'intervention des groupes de TSHM sont fortement liés aux questions d'inégalités sociales sur le territoire.

### **Vers une définition de la précarité**

Wresinski (1997) définit la précarité comme étant :

*« l'absence d'une ou plusieurs des sécurités permettant aux personnes et aux familles d'assumer leurs responsabilités élémentaires et de jouir de leurs droits fondamentaux. L'insécurité qui en résulte peut être plus ou moins étendue et avoir des conséquences plus ou moins graves et définitives. [...] Elle conduit le plus souvent à la grande pauvreté quand elle affecte plusieurs domaines de*

*l'existence, qu'elle tend à se prolonger dans le temps et devient persistante, qu'elle compromet gravement les chances de reconquérir ses droits et de réassumer ses responsabilités par soi-même dans un avenir prévisible. » (p.14).*

Nous pouvons voir que l'individu se trouve dans un état transitoire d'insécurité, suite à l'enchaînement d'événements et d'expériences qui peuvent le faire basculer insensiblement vers la précarité. Heureusement, cette situation peut également évoluer de manière positive. Dans le même ordre d'idée Paugam (2002) propose une définition intéressante selon laquelle un individu se trouve en situation de précarité lorsque sa position est fragilisée, d'un point de vue familial, économique et social, rendant instable face à l'avenir.

Au delà de la seule insuffisance de moyens socio-économiques. La précarité englobe un champs plus large incluant les situations de ruptures des adolescents énoncées plus haut. Nous verrons comment ces facteurs entrent en jeu dans la réalisation du droit à la participation.

### **Les inégalités territoriales à Genève**

Durant le dernier quart de siècle, une nette augmentation de la précarité ainsi que sa répartition inégale entre les communes et quartiers du canton a fortement inquiété les autorités. Ainsi, le Conseil d'Etat a lancé le programme de législature (2009-2013) qui avait comme objectif de réduire les inégalités socio-économiques, la dégradation des conditions de vie, de favoriser le sentiment d'appartenance à un quartier ou une commune, le bien-être et les conditions de vie (Rapport CATI-GE, 2014). Afin d'en mieux cerner la problématique et les enjeux, les politiques publiques ont eu recours aux statistiques afin de souligner l'importance du phénomène. L'Office Cantonal de la Statistique (OCSTAT) présentait déjà des travaux permettant d'identifier les zones territoriales du canton où le risque de précarité était plus important, ce qui a été fort utile. Néanmoins, dans le cadre de la politique de cohésion sociale en milieu urbain (PCSMU), il s'est avéré nécessaire d'avoir un outil identifiant les inégalités territoriales sur la durée. Ainsi, de manière complémentaire et principalement sous l'impulsion du DIP, est né en 2009 le centre d'analyse territoriale des inégalités de Genève (CATI-GE). Etant donné le caractère multidimensionnel de la précarité, l'outil CATI-GE propose plusieurs indicateurs permettant d'identifier les signes de précarité. Pour être concernés par la PCSMU, les communes et sous-

secteurs<sup>7</sup> analysés doivent cumuler les critères de sélection des 6 indicateurs de base suivant : « *le revenu annuel brut médian ; la part des élèves issus de milieu modeste ou défavorisé ; la part de contribuables à bas revenu ; la part de chômeurs inscrits en pourcentage de la population 15-64 ans ; la part de bénéficiaires de l'aide sociale ou de prestations complémentaires et la part d'allocations de logement* ». (Rapport CATI-GE, 2014, p.3). Ainsi, les neuf communes suivantes, se distinguant également par une forte démographie, ont été désignée comme éligibles en 2014 : Carouge, Chêne-Bourg, Genève, Lancy, Meyrin, Onex, Thônex, Vernier et Versoix. Bien que l'outil CATI-GE soit « en veille » depuis 2014, il est toujours largement utilisé par les TSHM car il alimente les objectifs établis entre les communes et les professionnels du terrain et oriente leurs démarches d'intervention.

Sans avoir une vision figée des adolescents en situation précaire ou en rupture, au risque de les victimiser, le passage en revue des définitions ainsi que des raisons de la présence des TSHM dans certaines zones du canton nous permet de mieux cerner les caractéristiques des jeunes rencontrés lors de nos entretiens. Ainsi, lors de la confrontation théorique et empirique, nous pourrions voir si ces différents éléments entrent en ligne de compte dans le cadre de la mise en œuvre de la participation.

## **La participation des enfants et des jeunes**

A travers notre survol de la politique de l'enfance et de la jeunesse à Genève, nous avons pu voir comment la notion de participation était fortement invoquée et encouragée. Cependant, nous n'avons pas encore suffisamment d'information quant à la définition même de cette participation tant convoitée. Qu'est-ce que la participation ? En vue de l'existence d'une multitude de définitions, nous allons en proposer quelques-unes tout en nous focalisant sur la définition donnée par la CDE, afin de présenter une approche socio-juridique. Par ailleurs, étant donné que nous nous intéressons à l'expérience de la participation, l'apport de la sociologie de l'enfance nous semble indispensable.

---

<sup>7</sup> Les sous-secteurs résultent d'un découpage infra communal du canton de Genève. 475 sous-secteurs existants selon le dernier découpage du canton par OCSTAT, 2005. Les sous-secteurs quant à eux, doivent cumuler les critères de sélection d'au moins 4 indicateurs de base pour être concernés par la même politique.

## **Le droit à la participation et la Convention relative aux droits de l'enfant**

Au fil des années, les représentations sur l'enfance et la place de l'enfant dans la société ont passablement évolué. La promulgation de la CDE marque un tournant majeur pour l'enfant bénéficiant désormais du nouveau statut de *sujet de droits*. Tout en le reconnaissant comme individu à part entière doté de ses propres compétences, l'esprit de la CDE reconnaît également sa vulnérabilité. Ainsi, tout en lui faisant bénéficier des droits fondamentaux, cet instrument juridique lui accorde des droits particuliers (Zermatten, 2009, p.1-7). Ayant ratifié la CDE en 1997, la Suisse s'engage à faire respecter et à mettre en œuvre l'ensemble des droits que l'instrument juridique contient. L'état parti doit donc s'assurer que l'enfant bénéficie des mesures de protection, de l'accès à différentes prestations ainsi qu'au droit à la participation<sup>8</sup>.

Le principe de participation fait partie intégrante du changement de statut de l'enfant<sup>9</sup>, dans la mesure où il a désormais le droit de prendre part et de se manifester sur toute question le concernant, tout en sachant que son opinion sera prise en considération (Zermatten, 2009 p.17). Dans la CDE, c'est l'article 12 qui confère à l'enfant un tel droit. Celui-ci postule les éléments suivants :

### *Article 12 CDE :*

- 1. Les Etats parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité.*
- 2. A cette fin, on donnera notamment à l'enfant la possibilité d'être entendu dans toute procédure judiciaire ou administrative l'intéressant, soit directement, soit par l'intermédiaire d'un représentant ou d'une organisation approprié, de façon compatible avec les règles de procédure de la législation nationale.*

Relevons dans l'alinéa 1 que la participation est générale et touche les différents milieux de la vie de l'enfant, l'alinéa 2 quant à lui renvoie davantage aux procédures juridiques qui concernent les enfants. D'un point de vue juridique, et en

---

<sup>8</sup> Nous retrouvons ici les « 3Ps » souvent utilisés pour résumer les droits contenus dans la CDE.

<sup>9</sup> Couplé avec l'article 3, relative à l'intérêt supérieur de l'enfant

sa qualité de principe général, l'article 12 est simultanément considéré comme un droit subjectif et une règle de procédure (Zermatten, 2009). C'est-à-dire qu'il a la particularité de guider l'application de tous les autres droits contenus dans la CDE.

Hanson et Vandaele (2003) précisent ceci en affirmant que la participation est dotée d'une dimension « constitutive » et « instrumentale » ; constitutive car elle permet aux enfants et aux jeunes de faire part de leurs capacités d'action, les valorisant, instrumentale puisque ce droit leur confère un moyen d'exercer d'autres droits.

Afin de mettre en œuvre le droit de l'enfant de s'exprimer et d'être entendu, les Etats partis doivent être en mesure de mettre en place des conditions et des structures propices au recueil de la parole de l'enfant. En outre, l'observation générale n° 12 (2009), dont l'objectif principal est d'aider les Etats partis à appliquer de manière effective l'article 12, stipule que « *l'opinion de l'enfant [est] dûment prise en considération* » (CDE, 1989, article 12). Cela signifie qu'entendre l'enfant sur tout sujet l'intéressant ne se limite pas uniquement à une fonction consultative : « *L'article 12 dispose qu'écouter simplement ne suffit pas ; les opinions de l'enfant doivent être sérieusement examinées lorsque l'enfant est capable de discernement* » (OG, 2009, p.9). De même, la présence d'une relation de respect et de partenariat avec les adultes est nécessaire. C'est ce que revendique l'observation générale n°12 qui définit le concept de participation comme « [...] *des processus continus, qui comprennent le partage d'informations et le dialogue entre enfants et adultes, sur la base du respect mutuel, et par lesquels les enfants peuvent apprendre comment leurs vues et celle des adultes sont prises en compte et influencent sur le résultat de ces processus* » (CRC/C/GC/12, 2009, par.3).

La réalisation de l'article 12 nécessite l'apport d'articles supplémentaires. Relevons d'abord la forte correspondance entre l'article 12 et l'article 3, relatif à l'intérêt supérieur de l'enfant et constituant également un principe général de la CDE. En effet, afin que l'intérêt supérieur de l'enfant puisse être défini, il est nécessaire de prendre en compte son point de vue. Inversement, il est impossible de respecter le droit à la participation sans se soucier de son intérêt supérieur. A ce propos, Stoecklin (2009) avance que « [...] *si l'intérêt supérieur doit être une considération primordiale, cela implique aussi de prendre en compte l'opinion de l'enfant sur ce qu'il considère lui-même comme son intérêt supérieur* » (p. 58). De ce fait, ces deux

articles constituent « un duo » ou « un tandem », de par leur complémentarité lors de la prise de décision à l'égard de l'enfant (Zermatten, 2009, p.37).

En outre, la stipulation selon laquelle la prise en compte de l'opinion de l'enfant dépend « de son âge et de son degré de maturité », renvoie aux capacités évolutives de l'enfant énoncées par l'article 5 qui oblige le respecter du développement des capacités de l'enfant. Dans ce cas, cet article traduit une exigence méthodologique pour articuler deux principes généraux.

Dans l'évaluation du degré de capacité de l'enfant se trouve la capacité de discernement, notion très controversée étant donné que la CDE ne se prononce pas sur l'âge limite à partir duquel un enfant est capable de discernement. Si nous définissons la capacité de discernement comme étant la capacité à se forger sa propre opinion, ceci n'est pas si évident pour le cas des enfants. Selon un arrêt du tribunal fédéral (ATF 134 II 235, 2008), la capacité de discernement des adolescents, se rapprochant de l'âge de la maturité, est plus facilement présumée.

### **Les droits participatifs de la CDE**

De par leur nature holistique, les droits contenus dans la CDE doivent être appliqués de manière interdépendante. Il se dégage ainsi, non pas un droit unique de la participation, mais bien des droits participatifs. Aussi, plusieurs droits participatifs nous intéressent dans le cas de cette étude. L'article 12 peut se lire de manière complémentaire avec les articles 13, 17 et 31. L'article 13, droit à la liberté d'expression, se rapproche sensiblement de l'article 12 puisqu'il reprend l'idée d'un enfant actif exposant ses opinions sur n'importe quel sujet qui l'intéresserait. L'article 17, l'accès à l'information, constituerait également une condition pour la réalisation de l'article 12 puisque pour être en mesure de s'exprimer sur un sujet, l'enfant doit avoir accès aux informations adaptées à sa compréhension (selon son âge et ses capacités). Ainsi, les articles 13 et 17 définissent selon le Comité des droits de l'enfant (2009, p.17) « [...] des conditions préalables essentielles à l'exercice effectif du droit d'être entendu ». Enfin l'article 31, le droit au repos, aux loisirs, aux activités récréatives, à la vie culturelle, est intéressant dans sa formulation car il fait explicitement référence à la participation en encourageant les enfants à prendre part la société.

Parallèlement à l'essor de nouveaux textes normatifs changeant le statut de l'enfant, un champ de la sociologie se consacre au temps de l'enfance. Le croisement de deux disciplines apporte une définition nouvelle de l'enfant déclaré *acteur et sujet de droit*. L'apport particulier de la sociologie de l'action dans le domaine des droits de l'enfant est particulièrement relevant dans notre étude puisque nous intéressons de plus près aux expériences participatives vécues par les adolescents.

### **Le nouveau paradigme issu des *childhoods studies* : l'enfant comme acteur social**

En sociologie, l'intérêt accru pour l'enfance comme objet de recherche est relativement récent. Durant des années, l'enfant a été perçu comme un individu en devenir que la société forgeait afin qu'il devienne un adulte socialement adapté. Les enfants formaient donc un groupe marginalisé, puisque substitué à celui des adultes (Coraso, 2011). Loin de prêter attention aux singularités et au temps de l'enfance, il fallait veiller à réduire leurs potentiels comportements déviants, susceptibles de perturber l'ordre social préétabli. Par la suite, l'intérêt pour d'autres groupes minoritaires (comme les femmes, les ethnies, etc.) a notamment expliqué ce soudain réinvestissement pour les études sur l'enfance (Corsaro). La montée des théories constructivistes et compréhensives en sociologie ont également eu une certaine influence.

Ces études sociologiques ont critiqué les théories classiques de la socialisation, tel que le fonctionnalisme, où l'enfant passe au stade adulte en internalisant les normes et les valeurs d'une société de manière passive. James et Prout (1990) déconstruisent le sens commun de l'enfance qui reposerait sur 3 idées : la rationalité, où l'adulte « rationnel » transmet les compétences à l'enfant « irrationnel » ; la nature, qui qualifie l'enfant et l'éloigne de la culture et enfin l'universalité, qui considère les enfants comme une catégorie universelle dont le critère principal s'associe à leur immaturité biologique. En outre, ce processus de socialisation fait l'impasse sur la temporalité entre ces deux stades et nie à l'enfant sa complexité ainsi que sa capacité d'interprétation de la réalité.

Ces deux chercheurs vont bouleverser les visions traditionnelles de la socialisation et proposer une analyse de l'enfance en associant deux approches: l'interactionnisme et le structuralisme. La première favorise la négociation entre l'enfant et l'adulte tout

au long de sa socialisation. Doté d'une réflexivité, évoluant selon ses capacités, l'enfant oriente sa conduite en fonction de ses interactions. La deuxième accentue la dimension de pouvoir positionnant l'enfance comme catégorie sociale dominée. Or, cela est dû à sa vulnérabilité et non à son incompetence (James et Prout, 1990). C'est ainsi que naît le nouveau paradigme du « constructivisme social » selon lequel l'enfance est considérée comme une construction sociale qui varie selon le temps et l'espace (Alanen, 2011, p.147). Ce renversement de perspective permet de reconnaître à l'enfant des compétences particulières. Désormais désigné comme acteur social, il est capable d'agir et d'exercer une influence sur son environnement pour devenir ainsi un sujet de droits (Touraine, 1996).

### ***L'importance de la participation : quelques définitions***

Comme nous l'avons déjà relevé plus haut, la participation des enfants et des jeunes est un objectif stratégique clé pour la promotion des droits de l'enfant et occupe une place transversale. En Europe, cette dernière est largement encouragée à travers différentes études, programmes ou encore symposiums regroupant des enfants et des jeunes de toute la communauté européenne. Dans sa recommandation, le Conseil de l'Europe (2012) entend par participation le fait, *« pour des particuliers ou groupes de particuliers, d'avoir le droit, les moyens, la place, la possibilité et, si nécessaire, le soutien d'exprimer librement leurs opinions, d'être entendus et de contribuer aux prises de décision sur les affaires les concernant, leurs opinions étant dûment prises en considération eu égard à leur âge et à leur degré de maturité »*. Cette définition pose non seulement les formes et les conditions favorables pour le recueil de la parole des enfants et des jeunes, mais elle souligne également leur capacité d'agir et d'intervenir. En Suisse, la Commission fédérale de l'enfance et de la jeunesse (CFEJ) est particulièrement investie sur le thème de la participation et la définit comme étant *« [...] la concertation, la codécision et la cogestion (des enfants et des jeunes) »* (Tironi, 2015, pp.74-75). En 2011, la Commission, a publié sept recommandations principales visant une mise en œuvre durable du droit d'être entendu. Elle reste persuadée que la participation des enfants et des jeunes, à des sujets liés à la politique ou à l'aménagement de leur commune/quartier, leur permet de prendre conscience de leurs compétences et de leurs possibilités d'action, influençant positivement sur leur développement personnel (Rapport de la CFEJ, 2011). La participation est donc liée à une démarche

démocratique, ayant pour but la formation de citoyens responsables ainsi que la garantie de la cohésion sociale (Lehners, 2008).

La participation est également devenue l'une des préoccupations majeures de la politique pour l'enfance et la jeunesse à Genève. Suivant l'esprit de la CDE, cette politique tente de donner à ce droit un caractère transversal pour tout ce qui touche la vie des enfants et des jeunes, en ne se limitant pas uniquement au contexte judiciaire. En effet, il semble que depuis une dizaine d'années, le canton tente de faire évoluer la participation des enfants et des adolescents de manière plus globale : « *il est à noter que le législateur cantonal genevois a souhaité l'encouragement à la participation dans le domaine de la culture, de la cohésion sociale, du développement durable, etc.* » (Rapport à l'intention du Conseil administratif, 2014). Ceci s'est notamment matérialisé par la création des conseils d'école ou des conseils d'établissement. De plus, la ville soutient financièrement des projets participatifs soumis par les jeunes.

### **La participation des adolescents dans le cadre du travail social hors murs**

Maintenant que nous avons parcouru les définitions de la participation que nous avons jugées pertinentes, intéressons-nous à la manière dont cette notion est mobilisée dans le contexte du travail social hors murs, au travers des textes officiels de référence des professionnels en question.

La pédagogie de l'animation socioculturelle cherche à former des citoyens capables de participer à la vie sociale (LCLFAS'e : loi J 611). Les programmes d'animation encouragent donc le renforcement des capacités des individus à être acteurs de leur devenir social (objectifs stratégiques, 2013-2016) tout en faisant naître un sentiment d'appartenance et d'engagement au sein de la société.

Par le biais d'accompagnement personnel ou collectif, le TSHM encourage la démarche participative avec les enfants et les jeunes en situation précaire. Ceci rejoint l'éthique du travail social hors murs, selon laquelle « [...] *l'action émancipatrice inclus la participation active des personnes concernées* » (p.4, charte TSHM et référentiel opérationnel, 2016). De plus, parmi les buts du travail social hors murs, l'accroissement de l'autonomie individuelle et collective est particulièrement mis en avant afin que les individus puissent devenir des « *acteurs (...) capables*

*d'influencer leur propre situation (sociale), leur avenir et leur environnement [...] ».*  
(p.6).

Le TSHM a une position privilégiée pour être à l'écoute des adolescents qui ne côtoient pas les espaces institutionnalisés. Sa mobilité semble d'ailleurs être une condition essentielle pour que les jeunes puissent s'exprimer librement et se confier à lui. Ainsi, le professionnel recueille les demandes et les besoins des jeunes (souvent à l'extérieur) afin d'élaborer un diagnostic social du territoire donné. Ensuite, le TSHM transmet la parole de ces derniers aux autorités et différents services afin qu'elle soit sérieusement prise en considération. Cette action permet « [...] *aux jeunes d'être acteurs et citoyens à part entière de leur quartier, de leur commune et d'être considérés comme tels* » (mandat TSHM, 2014, p.2). En ce sens, le TSHM incarne une personne bienveillante, mais également une personne ressource car il oriente, accompagne et soutient concrètement les jeunes dans leur démarche ou leur projet.

### **Les outils de la participation en contexte hors murs**

Les TSHM ont développé plusieurs outils afin de faciliter le contact avec les jeunes, et de travailler parallèlement sur plusieurs objectifs. Nous allons uniquement détailler les projets/activités auxquels les jeunes que nous allons interviewer ont pris part. Selon les observations des travailleurs sociaux, les jeunes, accumulant une ou plusieurs ruptures, auraient un besoin important d'être appuyés dans leur parcours de formation et d'insertion professionnelle. Ainsi l'outil « petits jobs » lié à l'insertion professionnelle, utilisé par les TSHM, semble être important en termes de valorisation de l'estime de soi par le travail. L'un des objectifs est que les jeunes reprennent confiance en leurs capacités, se sentent utiles, reconnus et soutenus (Référentiel opérationnel, 2016). Bien que les valeurs du travail telles que la responsabilisation individuelle, l'autonomie ou la rigueur, soient logiquement mises en avant, les « petits jobs » permettent par ailleurs aux TSHM d'entreprendre un accompagnement socio-éducatif, afin de veiller parallèlement au bien être des adolescents. Cet accompagnement se fait en général lors des suivis individualisés. Les compétences développées à partir des « petits jobs » permettent aux jeunes de reprendre confiance afin d'être plus à même de participer et avoir « [...] *une action positive dans leur environnement* » (ibid... p.14). De même, le fait que « les petits jobs »

puissent souvent être proposés dans l'espace publique permet de transmettre une image positive des jeunes auprès des habitants tout en facilitant les échanges réciproques. Le fruit de leur travail, rendu visible, peut avoir une influence positive sur l'attitude des jeunes et leur considération envers cet environnement.

Parmi les outils collectifs, nous retrouvons les locaux en accueil libre et en gestion accompagnée qui sont principalement destinés aux jeunes désirant monter un projet quelconque ou simplement se retrouver pour discuter. Dans l'accueil libre, des professionnels sont toujours présents et les horaires d'ouverture s'adaptent en fonction des besoins des jeunes. Cet outil ne se substitue pas aux centres ou maisons de quartier, il est uniquement présent pour compléter leurs actions ou combler des lacunes. Concernant les locaux en gestion accompagnée, les jeunes sont accompagnés par les TSHM et restent indirectement en lien avec la commune à travers des échanges et la mise à disposition des locaux. Ce cadre encourage donc non seulement la créativité et la dynamique collective mais également l'autonomie et la participation des jeunes au tissu culturel local.

Les TSHM peuvent également prendre part à des manifestations culturelles, sportives ou éventuellement organiser leur propre événement. Ainsi, les jeunes peuvent s'associer à l'organisation ou la gestion de l'événement par la tenue de stands, participant d'une certaine manière à la vie culturelle et artistique de la commune. Ces événements peuvent également donner l'occasion de financer un projet spécifique à travers des « petits jobs ». L'un des objectifs principal recherché est «[...] *l'expression d'une citoyenneté active en exerçant une activité utile et valorisante au sein du groupe* » (Référentiel opérationnel, 2016, p.18).

Il est également possible que les adolescents et les TSHM collaborent sur la mise en place de différents projets de séjour ou de camps pouvant être de plusieurs sortes: séjours courts et séjours de rupture. A travers une perspective collective, les adolescents sont encouragés à prendre des initiatives et à réfléchir sur leur engagement et leur comportement citoyen.

Enfin, il existe les voyages d'entraide qui sont majoritairement développés par le Bus unité Prévention Parc (ci-après BUPP). Ces projets sont divisés en trois étapes. Au départ, il s'agit de faire réfléchir les jeunes sur la notion d'entraide à travers un

engagement assidu à diverses activités (petits jobs, recherche de fonds, etc.) ainsi qu'à plusieurs réunions afin de préparer et de coordonner les différentes actions nécessaires à la réalisation d'un projet. Durant le séjour, les jeunes démontrent la continuité de leur investissement par le biais d'actions solidaires ciblées (par exemple, la construction de salles de classe, de centre de loisirs, etc.). A la fin du séjour, les TSHM continuent à garder contact avec les jeunes et restent à disposition des jeunes.

En réalité, les TSHM cherchent avant tout à engager la réflexivité des adolescents. En effet, ces voyages permettent aux jeunes de quitter, durant l'espace de quelques jours, leur environnement quotidien et de se confronter à une réalité de vie tout autre. Cela leur permet de découvrir une culture, des normes et des valeurs différentes de celles dont ils ont l'habitude. Bien que sur place les jeunes s'impliquent dans des actions humanitaires, il s'agit pour eux d'un moyen de vivre des relations différentes, tout en étant valorisés et efficaces. Ceci leur donne la possibilité d'avoir du recul sur leur situation et de réfléchir sur leur propre parcours de vie. Cette expérience atypique est susceptible de faire naître des perspectives nouvelles dans la vie des adolescents.

Au sein du contexte hors murs, nous pouvons relever que lorsqu'il est question de la participation, la notion de « l'enfant acteur » est acquise. Cette dernière se retrouve d'ailleurs dans plusieurs documents référentiels guidant la pratique des TSHM. De même, la capacité d'agir des individus est reconnue et revendiquée dans l'intervention du professionnel de terrain. Toutefois, de telles notions propres au domaine de la sociologie de l'action semblent être peu questionnées de manière théorique. En conséquence, il nous semble pertinent d'explorer les bases conceptuelles de telles notions afin de relever les enjeux qu'elles peuvent sous-tendre.

### **L'agentivité**

La théorie de l'enfant acteur a intimement été liée à la notion d'*agentivité*<sup>10</sup> ou pouvoir d'agir, qui a connu un regain d'intérêt dans les champs des sciences sociales dans les années 80-90. Elle se définit comme étant « *la capacité d'un individu ou d'un groupe de prendre des décisions, d'agir, et d'interagir avec*

---

<sup>10</sup> Traduit de l'anglais : « agency ». Peut également se traduire par « puissance d'agir ».

*d'autres personnes de manière socialement compétente* » (Nibell, L.N., Shook, J.J., et Finn, J.L., 2009, p. 264)<sup>11</sup>. Ainsi donc, baignant dans un système social, l'enfant est doté d'un certain degré d' *agentivité*, reflétant sa marge de manœuvre, qui diffère en fonction de sa capacité à négocier son rôle social au sein de ses interactions. Nous disons aussi qu'il adapte (ou rééquilibre) sa ligne de conduite en tenant compte de la réaction sociale de son entourage et du contexte. Ce processus récursif entre les actions individuelles et la structure sociale renvoi à la théorie de la structuration de Giddens (1984) avançant que l'enfant est structuré par la société dans laquelle il vit, tout en la structurant lui-même en retour. Cela ramène au débat sociologique, *action individuelle vs structure de la société* qui a été transposé plus tardivement à la sociologie de l'enfance.

### **Le décalage entre la théorie de l'acteur social et la notion d'agentivité qui la sous-tend**

De nombreuses recherches se sont concentrées sur les pratiques participatives. Ainsi, la littérature sur la participation se focalise principalement sur « les buts, les types, les degrés et les moyens de participation, ainsi que sur les droits participatifs » (Sinclair et Franklin 2000 ; Matthews, 2003 ; Thomas, 2007 ; Percy-Smith et Thomas, 2010 cité par Stoecklin, 2012). Bien que l'ensemble de ces recherches et travaux puisse être salué, il semblerait que les efforts aient été davantage concentrés sur le côté pratique de la participation. Or le constat reste le même : la théorisation derrière la notion d'agentivité fait défaut. Elle ne possède pas encore un corpus d'éléments théoriques suffisamment consolidé et cohérent. Face à ces lacunes théoriques, les recherches impliquant les théories de l'action restent maigres. Néanmoins, celles-ci conservent leur intérêt car elles mettent en avant le caractère symbolique de l'expérience de la participation, ainsi que des dynamiques invisibles à l'œil nu. Afin de cerner pleinement tout ce qu'implique la participation, il est pertinent de rentrer par la porte de la subjectivité des enfants et des adolescents, adoptant ainsi une approche compréhensive et, par la même, participative. Ceci permet d'une part de pouvoir comprendre l'effet médiateur des groupes sociaux sur les représentations des expériences vécues, d'autre part son lien avec les perceptions individuelles des adolescents, donnant un sens à leurs expériences. Aussi, il nous semble

---

<sup>11</sup> Traduit de l'anglais « an individual's or a group's capacity to make decisions, act, and interact with other people in a socially competent way » (p.264).

particulièrement intéressant d'analyser la participation des adolescents en nous positionnant du côté de la sociologie de l'action. De cette manière, notre étude tentera de contribuer à la théorie de l'enfant acteur dans le contexte du travail social hors murs.

### **La théorie de l'agir faible et l'empowerment**

L'approche par les capacités permet d'articuler les perceptions et les compétences des adolescents dits en rupture ou en situation précaire aux facteurs objectifs et structurels influençant leur situation. Cette articulation permet également de mettre l'accent sur les ressources des adolescents en situation difficile plutôt que sur le manque et la négation de leur situation. Il devient alors possible d'avoir une vision autre que celle d'une victime passive subissant les contraintes de l'environnement (Lucchini, 2008, p.41), ce qui nierait son individualité.

A ce propos, nous pouvons faire le lien avec la théorie de l'acteur faible (Châtel et Soulet, 2003 ; Payet et Giuliani, 2010) qui, tout en reconnaissant l'existence de différentes formes d'agir en contexte de vulnérabilité, relève la dimension constructive de l'activité de l'individu, puisant dans son expérience. L'individu n'est pas faible par essence, il n'est pas non plus uniquement défini par son manque de ressources économiques, son statut marginal face à la société ou à travers une catégorisation spécifique, « [...] c'est très souvent quelqu'un qui a été vulnérabilisé, fragilisé, pris dans un processus de perte d'appartenance et de ressources » (Castel 2003, p.52). Cet auteur associe également la situation de vulnérabilité à un « manque de supports protecteurs » (ibid., p.60).

En travail social, les professionnels revendiquent également une approche centrée sur les ressources et les compétences des personnes en difficulté. Ceci ramène à l'*empowerment*, concept clé depuis de nombreuses années dans le secteur du service social, qui renvoie à l'idée que les personnes peuvent parvenir, de manière individuelle ou en groupe, à l'acquisition d'un pouvoir d'action, voire même de décision sur les conditions politiques, sociales, économiques, environnementales qui entravent leur bien-être (Ninacs, 1995). Ainsi, nous relevons ici le caractère actif que donnent les TSHM à la participation des adolescents, avant de voir comment ce concept se traduit dans la réalité du terrain.

## La capabilité

Les éléments cités ci-dessus nous rapprochent sensiblement de la théorie des capabilités, introduite par Amartya Sen, socio-économiste et prix Nobel, dans le cadre de ses recherches sur le développement des individus. Ses écrits ont joué un rôle important dans l'analyse de la pauvreté et des inégalités, et s'opposent au courant utilitariste qui privilégie une égalité des utilités (en termes de ressources matérielles et monétaires). La capabilité ou liberté réelle correspond à « [...] un vecteur de modes de fonctionnements exprimant la liberté, pour un individu, de choisir entre différentes conditions de vie » (Monnet, 2007, p.103.). Ainsi, être en situation de précarité revient à une privation de liberté de choisir la vie que l'on désire mener. Par conséquent, toute société ou communauté devrait fournir aux individus un environnement adéquat pour le développement des capabilités, ou la véritable liberté de choix (Bonvin et Farvaque, 2008).

L'approche d'Amartya Sen se focalise davantage sur une combinaison interdépendante des ressources personnelles des individus et de l'organisation sociale en terme d'opportunités. La Figure 2 illustre le modèle de la capabilité (Bonvin et Farvaque, 2008), il sert également de grille heuristique applicable à toute thématique :

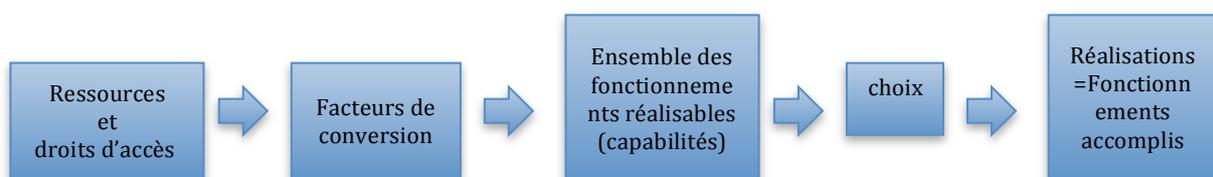


Figure 2 : grille illustrant le modèle de la capabilité (Bonvin et Farvaque, 2008)

Comme nous pouvons l'observer dans la figure 2, l'individu possède, à la base, ce que Sen appelle des droits d'accès ou *entitlements* qui sont l'ensemble des biens auxquels il a accès. La capacité de pouvoir transformer ces droits en libertés réelles est variable et ne dépend pas uniquement de la responsabilité individuelle. En effet, il existe divers facteurs de conversion, de nature différente qui entrent en jeu : les facteurs individuels (aptitude intellectuelle, sexe), les facteurs sociaux (normes sociales, politiques, publiques), les facteurs environnementaux, etc. (Bonvin et Farvaque). L'individu possède ainsi un ensemble de « [...] combinaisons (états et

*actions) que la personne peut accomplir* » (Sen, 2000 cité par Stoecklin, 2009). La capabilité renvoie donc à la capacité d'agir. Les fonctionnements accomplis renvoient à l'ensemble des réalisations ou accomplissements d'une personne, en d'autres termes « [...] *ce que nous faisons en sorte de réaliser effectivement* » (Bonvin et Farvaque, 2008, p.47).

Il est intéressant de voir que plusieurs chercheurs ont réinvesti l'approche par les capacités aux domaines des droits de l'enfant (Stoecklin et Bonvin, 2014), afin d'intégrer une perspective sociologique au cadre juridique. En remarquant qu'il existe une distance entre liberté formelle et liberté réelle, ces auteurs se sont notamment interrogés sur la manière dont les enfants sont capables, à travers leurs expériences, de convertir leurs libertés formelles contenues dans la CDE en libertés réelles. Dans l'un des projets de recherche de Stoecklin et Bonvin (2014), ces derniers se sont intéressés aux facteurs individuels et sociaux qui convertissent le droit de l'enfant à être entendu (CDE, 1989, art.12) en capacité participative, dans le cadre de leurs loisirs organisés. Selon eux, celle-ci se définit comme étant *la capacité de l'enfant de participer effectivement à la définition et à la réalisation des choix affectant sa propre vie* (Stoecklin et Bonvin). Cette définition est particulièrement intéressante pour les adolescents auxquels nous nous intéressons et c'est à travers les entretiens avec ces derniers que nous tenterons de mieux cerner les contours de leur participation, en termes de capabilité.

Afin d'éclairer la réalité sociale et plus particulièrement la dynamique de l'acteur, nous nous appuierons sur le modèle du « système de l'acteur » développé par Stoecklin (2009) et utilisé pour l'analyse de la capabilité, à travers ses diverses recherches. Ce système postule que « toute action mobilise des éléments essentiels à la vie sociale, reliés entre eux de manière systémique : des activités, des relations, des images de soi et des motivations (Zermatten et Stoecklin, 2009, p.65). Ces éléments constituent ainsi cinq dimensions fondamentales de l'expérience qui s'influencent de manière interdépendante et créent une multitude de liens entre elles, formant ainsi le système en question. Son caractère systémique implique un rééquilibrage constant de ces dimensions. Il est donc impossible de réduire

l'expérience humaine à une seule de ces composantes. Ainsi, les dimensions

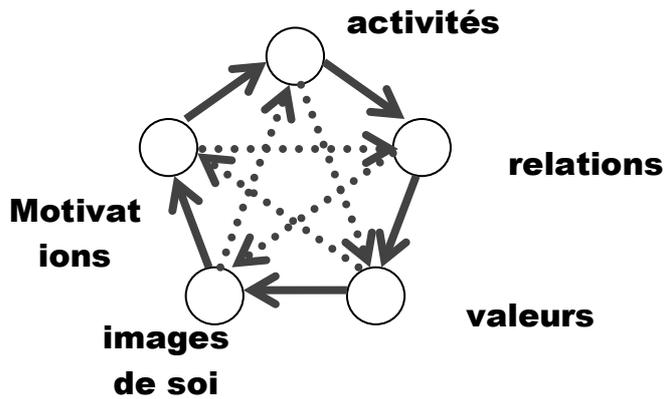


Figure 2 : Le système de l'acteur (Stoecklin, 2009a)

permettent de comprendre l'intention subjective de l'acteur c'est-à-dire le sens qu'il donne à son expérience, qu'il inscrit lui-même dans les effets objectifs de ses actions (Zermatten et Stoecklin). Nous retrouvons à nouveau la dynamique entre éléments subjectifs et objectifs constitutifs de toute réalité sociale. Les composantes du modèle renvoient à ce que Blumer appelle des « concepts sensibles » constituant des catégories générales de références pouvant recueillir un ensemble d'expériences vécues (Blumer, cité par Zermatten & Stoecklin, p.65). En d'autres termes, ils permettent de donner plusieurs directions dans lesquelles regarder.

Les flèches pleines sont posées en termes d'hypothèses et symbolisent les relations d'engendrement ; elles présupposent un double sens. Les flèches brisées quant à elles symbolisent une délimitation. Selon une perspective interactionniste, le système de l'acteur s'éloigne de l'image d'un individu passif, subissant la structure sociale, pour montrer en revanche un être actif à travers sa réflexivité sociale. Il est également intéressant de noter que non seulement ces catégories de pensées usuelles s'éloignent des catégories centrées sur l'adulte, mais elles réduisent également la désirabilité sociale étant donné que ce sont les individus qui s'approprient progressivement les dimensions.

A travers des observations empiriques, le système permet d'évaluer le degré de capabilité des individus. En effet, leur capacité d'agir est induite par la relation d'interdépendance entre les ressources personnelles, dont sa réflexivité, et les opportunités et les contraintes sociales. En d'autres termes, le système rend compte

des fonctionnements possibles qui émergent au sein des interactions. De par son approche compréhensive, il nous permettra dans le cadre de notre étude de comprendre le sens que donnent les adolescents à leur expérience de la participation, à travers les activités ou projets qu'ils entreprennent selon leurs intérêts et/ou leurs besoins. En parcourant avec eux les différentes dimensions et en observant les différents liens qu'ils feront naître entre elles, nous tenterons d'accéder à leur expérience subjective. De manière générale, nous pourrions mieux cerner la relation dynamique entre les facteurs individuels et sociaux favorisant l'exercice de leur droit à la participation (art.12 CDE) en termes de capacité participative.

Le cadre analytique du système de l'acteur a été traduit, par Stoecklin (2009), en un outil méthodologique et ludique encourageant la réflexivité des adolescents : le kaléidoscope de l'expérience. Sa matérialisation leur permet également de penser leur expérience de manière récursive. L'outil propose trois techniques d'analyse, à savoir la technique rétrospective, la technique prospective et la technique de transition. Etant donné que nous nous intéressons au sens donné par les adolescents à leur participation et qu'ils seront impliqués dans différents activités/projets lors de nos entretiens, nous avons opté pour les techniques prospective et rétrospective afin de découvrir les conséquences de leur expérience sur les cinq dimensions en jeux.

Nous avons pu voir la manière dont les textes référentiels du TSHM mobilisent la participation des adolescents, notamment au travers de différents outils, traduisant des activités et/ou projets concrets. Bien que le mot d'ordre reste la cohésion sociale, nous remarquons à quel point l'émancipation et l'intégration socio-professionnelle sont importantes dans l'accompagnement des jeunes dits en rupture, que ce soit de manière individuelle ou collective. Par ailleurs, les notions mêmes d' « autonomisation », d'« acteur », de « citoyen » et de « participation active » semblent constituer des objectifs fondamentaux. Or, il arrive que la notion d'acteur ne soit pas assez questionnée et qu'elle n'apparaisse que de manière superficielle dans le sens commun, ou encore qu'elle soit détournée au profit des politiques publiques. Etant donné que notre champ de recherche porte également sur les activités extra-scolaires promues par le travail social hors murs, il se peut que certains concepts, tels que *agentivité*, soit reconnus (ou non) à l'enfant sans même être réellement questionnés ou approfondies d'un point de vue théorique.

Comme le relèvent Pierre (2015) ou encore Stoecklin (2009), les capacités d'action des enfants et des jeunes, permettant de mieux comprendre l'expérience même de la participation, restent peu investiguées car peu reconnues. Ce dernier relève notamment que la notion d'*agentivité* - terme souvent utilisé par les professionnels et étroitement lié à notion d'acteur - manque de corpus théorique cohérent. Il sera intéressant pour notre étude de voir comment la notion de participation se réalise effectivement sur le terrain en nous intéressant de plus près aux éléments sous-tendant la capacité d'agir des adolescents.

L'intérêt d'appréhender la participation par l'approche des capacités réside dans la rareté des études concernant les impacts normatifs sur la participation réelle des adolescents en situation précaire à Genève. De même, le domaine du travail social hors murs est intéressant car il se trouve à cheval entre des politiques publiques promouvant à tout prix l'insertion socioprofessionnelle des jeunes en rupture et les principes fondamentaux de l'animation socioculturelle pour tous.

En nous positionnant du côté des ressources personnelles des adolescents, nous nous demandons comment les adolescents donnent sens, par le biais de leurs expériences, à leur implication dans le contexte du travail hors murs. En tant qu'observateurs des réalités sociales de différents quartiers/communes et situés en première ligne pour écouter les adolescents, il est également essentiel pour nous d'obtenir l'avis même des travailleurs sociaux sur la notion de participation ainsi que la manière dont ils l'appliquent sur le terrain avec les adolescents qu'ils côtoient. De même, l'apport des politiques nous semble indispensable puisque notre étude s'intéresse également à l'influence des facteurs sociaux sur la réalisation de la participation. Cela nous amène à formuler la question de recherche suivante, qui orientera notre travail:

**Comment les adolescents exercent-ils le droit d'être entendu dans le cadre du travail social hors murs, alliant prévention et animation socioculturelle ?**

Afin de répondre à notre interrogation, il nous paraît pertinent de développer les sous-questions suivantes, constituant notre fil conducteur :

- Comment les politiciens et travailleurs sociaux hors murs définissent-ils le droit à la participation des adolescents dans le cadre de travail social hors murs, et quelle place ce droit occupe-t-il dans leur travail quotidien ?
- Quelles sont les expériences des adolescents concernant leur participation dans le cadre du travail social hors murs ?
- Quels sont les facteurs personnels et sociaux qui favorisent ou entravent la participation des adolescents dans le cadre du travail social hors murs?

Le but de ce travail est de voir comment les adolescents exercent le droit d'être entendu dans cet environnement particulier sous l'angle de la capacité participative, qui se définit comme étant « *la capacité de l'enfant de participer effectivement à la définition et à la réalisation des choix affectant sa propre vie* » (Stoecklin, 2012). Nous nous intéresserons donc aux différents facteurs, personnels et sociaux qui interviennent dans la réalisation effective de ce droit. Le regard croisé des différentes personnes entrant en jeu nous permettra de dégager les ressources personnelles des adolescents ainsi que les aspects structurels et sociaux intervenant dans le processus de la participation.

### ***Interdisciplinarité***

La thématique du droit à la participation des jeunes adolescents, selon l'article 12 de la CDE, se trouve au carrefour de plusieurs disciplines. Durant les différentes étapes de ma recherche, incluant la conception, la récolte des données et leur analyse, il s'avère donc indispensable d'utiliser une approche interdisciplinaire. En effet, il semble nécessaire de décroiser et de faire dialoguer les différentes disciplines afin d'instaurer une interaction capable d'éclairer la complexité que revêt notre questionnement (Darbellay, 2005, p. 47-49). Ainsi, nous nous sommes basés sur les disciplines suivantes :

- le droit, en analysant l'application du droit à la participation selon l'article 12 CDE.
- la psychologie, qui est importante lorsqu'on interroge le processus d'application et lorsqu'elle touche plus particulièrement la période de transition sensible que représente l'adolescence.
- la sociologie, qui nous permet d'interroger les représentations et la subjectivité des adolescents.

- la discipline pratique du travail social, qui pose le contexte de l'animation socioculturelle et du travail social hors murs, à travers lequel nous avons choisis de questionner l'exercice du droit à la participation.

## **Méthodologie**

Afin de compléter nos apports théoriques au sujet de la participation des adolescents dans le contexte du travail social hors murs, nous allons procéder à la partie empirique de notre étude. Nous allons donc mener des entretiens auprès d'adolescents, de travailleurs sociaux hors murs ainsi que de responsables politiques. Nous nous focaliserons plus particulièrement sur les facteurs favorisant ou entravant la capacité participative ou, dit autrement, la réelle liberté de choix des adolescents face aux diverses opportunités offertes par le travail social hors murs.

## **Echantillon de la recherche**

Concernant les TSHM, nous avons pu interviewer 8 TSHM issus de 5 communes éligibles par la PCSMU, à savoir : Vernier dont 6 sous-secteurs concernés par la PCSMU; Chêne-Bourg dont 2 sous-secteurs concernés ; Thônex dont 2 sous-secteurs concernés, Carouge dont 5 sous-secteurs et la région Rhône-champagne<sup>12</sup> dont un sous-secteur concerné par la PCSMU. Nous avons également voulu interviewer le délégué du service de la jeunesse de la ville de Genève, qui collabore beaucoup avec les TSHM de la FAS'e, malheureusement en absence prolongée lors de notre proposition d'entretien. Pour les responsables politiques, nous avons pu obtenir un entretien avec Charles Beer, ancien conseiller d'Etat et ex-magistrat du DIP durant plus de 10 ans, ainsi qu'avec le conseiller administratif Thierry Apothéloz de la commune de Vernier. Nous avons décidé d'interviewer ce dernier afin d'avoir une opinion concernant la deuxième plus grande ville du canton et où la précarité est particulièrement élevée. Concernant les adolescents, nous avons fait en sorte d'interviewer 7 filles et 7 garçons (venant des 5 communes) de moins de 18 ans par soucis d'équité de genre, bien qu'il n'ait pas été facile d'avoir autant d'entretiens avec des jeunes filles.

---

<sup>12</sup> Concernant cette région, il y a la présence des BUPP et le local des TSHM se trouve à Bernex.

Concernant le nombre d'entretiens à effectuer, considérant la nature qualitative de notre étude, nous nous sommes basés sur le critère de saturation théorique développé par Glaser et Strauss (1967/2010). Selon celui-ci, le chercheur est en mesure de juger à partir du moment où il ne trouve plus d'informations empiriques nouvelles capables d'enrichir la théorie.

### **Déroulement général des entretiens**

Bien que la majorité des jeunes aient librement et directement accepté de participer à l'entretien, une petite minorité des jeunes a refusé pour plusieurs raisons supposées. De même, il est arrivé qu'à la dernière minute, certains d'entre eux ne se présentent pas au rendez-vous. Les TSHM nous ont prévenus que ce dernier cas de figure arrivait assez fréquemment durant leur propre travail, en lien possible avec le caractère *extra muros* et les principes de libre adhésion des adolescents. Selon deux demandes, nous avons exceptionnellement accepté deux adolescents en même temps pour deux de nos entretiens. Même si nous savons que cela peut présenter des biais, cette dynamique n'a pas empêché les jeunes de s'exprimer de manière égale. Au contraire, le duo semble avoir stimulé une réflexion conjointe. L'approche rétrospective pour certains projets passés, ainsi que l'approche prospective sur le thème de la participation des adolescents ont apporté une dynamique intéressante à l'entretien et nous ont permis d'avoir une vision évolutive du sujet.

Les TSHM ont accepté les entretiens à la seule condition qu'ils soient anonymes. Ils se sont ainsi sentis plus libres de s'exprimer au sujet de la participation. Concernant les entretiens avec les responsables politiques, Charles Beer ainsi que Thierry Apothéloz, l'anonymat n'a pas été nécessaire.

### **Dispositifs méthodologiques utilisés**

Nous avons préalablement établi une observation indirecte à travers une analyse de la littérature au sujet de la place de la participation des enfants et des adolescents dans la politique de l'enfance et de la jeunesse à Genève. Nous avons également parcouru les documents référentiels des travailleurs sociaux hors murs. Bien que la

notion de participation fasse partie intégrante des actions des TSHM, il nous a semblé essentiel de donner la parole aux jeunes et aux divers professionnels concernés afin de développer les aspects théoriques de ladite notion. Ceci nous a permis de confronter le corpus théorique aux données récoltées à travers les entretiens.

Nous réaliserons une série d'entretiens auprès des TSHM et des responsables politiques afin de récolter leurs opinions sur le principe de participation, dans le cadre de leur travail avec les adolescents. Pour ce faire, nous avons décidé de procéder à des entretiens semi-directifs afin d'obtenir des réponses nuancées sur les réalités vécues et de dégager des éléments nouveaux vis-à-vis de la partie théorique. En effet, selon la sociologie compréhensive de Weber (1978, cité par Stoecklin et Bonvin, 2014), l'entretien permet de saisir le sens subjectif et intersubjectif d'une activité, la rendant ainsi compréhensive. De même, à travers ce style d'entretien, ce sont les répondants qui permettent de fixer les limites du thème abordé par le biais de leurs représentations (Blanchet et Gotman, 2007). Relevons tout de même que l'une des limites de cette méthode réside dans le nombre restreint de personnes interviewées. Nous reviendrons sur ce point lors de notre discussion.

Nous récolterons la parole des adolescents afin de questionner leur expérience de la participation dans le contexte du travail social hors murs. Il est important de souligner que nous ne choisirons pas nous-mêmes ces jeunes et que les entretiens se feront selon leur envie de vouloir participer. Nous procéderons à des entretiens semi-directifs puis directifs, pour les mêmes raisons énoncées plus haut.

Premièrement, nous poserons des questions ouvertes aux jeunes sur divers thèmes (les loisirs, le travail social hors murs en général, la participation selon la CDE et le lien avec leurs activités, etc.) afin qu'ils puissent nous exposer leurs appréciations sur leur participation dans les activités/projets proposés par les TSHM ou par eux-mêmes. Deuxièmement, dans une optique compréhensive et dynamique, nous déciderons d'appliquer le modèle du « système de l'acteur » et proposerons 5 cartes représentant les 5 dimensions de l'expérience (les activités, les relations, les valeurs, les images de soi et les motivations). Plus précisément, nous leur demanderons d'explorer ces dimensions puis d'indexer l'une ou plusieurs d'entre elles à leur expérience de la participation afin qu'ils puissent leur donner du sens. Ces dimensions sont suffisamment neutres et flexibles pour éviter toute tentation de

réponse biaisée par la désirabilité sociale des jeunes (McBurney, 1994 cité par Stoecklin, 2012). Cette phase étant un peu plus libre, nous leur présenterons également des flèches afin qu'ils puissent eux-mêmes créer des liens entre les différentes dimensions. Enfin, nous poserons un cadre plus directif lors de la présentation de l'outil du « kaléidoscope de l'expérience » qui matérialise la théorie du système de l'acteur. Celui-ci se présente sous la forme d'un disque amovible (voir annexes), où trois pastilles de couleurs jaune, rouge et bleue se placent sur trois dimensions mises ainsi en évidence. En faisant tourner le disque il est possible de créer de nouvelles relations entre les composantes de l'expérience. Bien que cette dernière phase de l'entretien soit plus contraignante, notamment à cause de la directivité imposée des flèches, elle permet aux adolescents de penser leur expérience de manière plus systématique.

La grille d'analyse, découlant du système de l'acteur, nous permettra de faire ressortir les éléments contextuels et individuels, c'est-à-dire les éléments objectifs et subjectifs, qui apparaissent dans l'expérience de la participation des adolescents.

### **Précautions éthiques**

Afin de conduire notre recherche selon un cadre éthique, nous nous sommes référés aux principes posés par Morrow (2008 ; 2009) concernant la recherche avec des enfants. Ce dernier considère qu'il est essentiel de donner une explication claire du *but* de la recherche aux interlocuteurs, qu'ils comprennent leur contribution, les rendant à même de délivrer un consentement bien réfléchi au préalable. Cette démarche est par ailleurs indispensable au respect du libre choix de participation à l'étude.

Nous avons sollicité une première fois les répondants (TSHM et responsables politiques) par un courrier électronique en leur expliquant brièvement le but de notre recherche à travers notre problématique. Suite à plusieurs demandes d'anonymat<sup>13</sup> concernant la récolte des données, nous avons envoyé un formulaire d'information et de consentement (voir annexes) afin de certifier l'anonymat couvrant leur identité et de la récolte des données. Préalablement à la rencontre, ce formulaire a donc été dûment signé. Après un ultime rappel du déroulement de l'étude et de la nature

---

<sup>13</sup> Seuls les TSHM ont préféré garder l'anonymat.

de leur implication, nous avons rappelé aux TSHM leur droit de refuser de répondre à certaines questions et d'interrompre l'entretien à tout moment.

Nous avons également préparé un formulaire de consentement adapté, destiné aux adolescents (voir annexes), que nous avons pris le soin de leur expliquer avant le début de l'entretien. Il nous a semblé important que les jeunes sachent que leur choix de participer ou non à cette étude a été pris en considération.

Le recrutement des adolescents pour notre étude, a été initialement réalisé sur la base de la motivation spontanée et la disponibilité des sujets. Le premier contact avec les adolescents a été réalisé soit de manière téléphonique soit directement dans les bureaux des TSHM, selon le fonctionnement des équipes de travailleurs. Les adolescents ainsi que les travailleurs sociaux responsables des mineurs ont consenti à l'étude par une signature. Les parents ont également tous été informés du sujet de cette étude par le biais des TSHM.

Exception faite des responsables politiques, nous avons appliqué le principe d'*anonymat* aux TSHM et aux jeunes et avons utilisé des noms fictifs lors de l'exposition et analyse des données recueillies. Concernant la *restitution* et la *diffusion* des résultats, il a été décidé d'un commun accord, qu'elle pourrait avoir lieu au sein des équipes de TSHM, à des fins purement professionnelles. De même, les adolescents ont été informés de la possibilité de consulter le détail des résultats après évaluation de la présente étude.

## **RESULTATS**

### **Analyse thématique des données**

Afin de répondre à notre question de recherche il nous semble pertinent de reprendre les 3 sous-questions posées au préalable et qui dirigeront le fil de notre réflexion:

- Comment les politiciens et travailleurs sociaux hors murs définissent-ils le droit à la participation des adolescents dans le cadre de travail social hors murs, et quelle place occupe-t-il dans leur travail quotidien ?

- Quelles sont les expériences des adolescents concernant leur participation dans le cadre du travail social hors murs ?
- Quels sont les facteurs personnels et sociaux qui favorisent ou entravent la participation des adolescents dans le cadre du travail social hors murs?

Lors de la présentation des résultats nous dégagerons les thèmes principaux qui sont ressortis lors de nos entretiens. Il est à noter que notre troisième sous-question, relative aux facteurs personnels et sociaux, sera traitée de manière transversale à l'analyse, tant d'un point de vue du discours des institutions et des professionnels que de celui des adolescents.

### **Comment le droit à la participation des adolescents est-il défini par les TSHM et les responsables politiques, et quelle place ce droit occupe-t-il dans leur travail quotidien ?**

En ratifiant la Convention relative aux droits de l'enfant en 1997, la Suisse s'est engagée à respecter, faire valoir et mettre en œuvre l'ensemble de ces droits. Ainsi nous avons souligné, lors de notre première partie, les efforts déployés par la Suisse pour encourager la participation des enfants et des jeunes dans toutes les sphères de leur vie. Concernant le domaine de l'animation socioculturelle, nous avons pu constater que pour les professionnels du travail social, la participation faisait partie intégrante de leurs actions et que celle-ci jouait un rôle crucial dans la vie des enfants et des adolescents en situation de précarité.

#### **Définition de la participation par les TSHM**

Lors des entretiens, les TSHM ont tout d'abord été interrogés sur leurs connaissances à propos de la Convention relative aux droits de l'enfant. Si pour certains elle leur était inconnue, d'autres ont citer quelques droits et devoirs de l'enfant. Concernant l'article 12, la plupart des TSHM n'étaient pas familiers avec la qualité de droit de la participation. Toutefois, ils ont tous reconnu et souligné son rôle primordial dans leur travail. En effet, la notion de participation est apparue de manière assez naturelle lorsque nous avons abordé les caractéristiques du travail social hors murs : « [...] Ce que l'on cherche avant tout à travers des projets ou des activités c'est la responsabilisation, l'autonomisation et la participation des jeunes » (TSHM n°1, p.4). En fait, c'est en faisant référence à des exemples issus de leur travail quotidien avec

les adolescents que certains TSHM ont pu montrer en quoi consistait, selon eux, la participation. Un TSHM a évoqué ceci par l'exemple suivant : « *Si un groupe nous dit qu'il veut partir en voyage, nous sommes d'accord. Nous leur posons des questions du type : où est-ce que vous vous voulez aller, comment allez-vous organiser ce voyage et le financer ? Ici on les fait agir en tant qu'acteurs. On les fait complètement participer à l'élaboration de leur projet [...]* » (TSHM n°3, p, 7). Cela nous renvoie à l'un des aspects de l'animation socioculturelle, qui est directement liée à l'action concrète sur le terrain, en laissant parfois au second plan les conceptions théoriques qui les sous-tendent (Tironi, 2015).

Les professionnels ne s'arrêtent pas uniquement à l'aspect consultatif de la participation. En effet, il serait essentiel de laisser une place aux adolescents pour qu'ils puissent s'exprimer au sujet de leurs intérêts et de leurs envies : « *Dans un premier temps on va avoir de l'écoute. On va chercher à savoir pourquoi le jeune nous a sollicités. On est toujours sur la parole du jeune et on va partir à partir d'elle* » (TSHM n°4, p.9). Ceci renvoie au modèle de Kirby, Lanyon, Cronin et Sinclair (2003) qui, dans l'explication de ces 4 niveaux de participation non hiérarchisés, n'inclut pas la participation symbolique, comme le feraient d'autres modèles. En effet, celui-ci part directement de l'exigence exposée dans l'article 12 de la CDE (1989), selon laquelle les opinions de l'enfant doivent dûment être prises en considération. De plus, la majorité des TSHM s'accorde sur le fait qu'à travers leur accompagnement, ils tentent de rendre les jeunes actifs: « *Pour nous, l'idée ce n'est pas seulement qu'ils participent, c'est qu'ils se mettent en mouvement, qu'ils soient proactifs. Le but c'est qu'ils parviennent à nous proposer des activités* » (TSHM n°2, p.9).

Bien que les TSHM reconnaissent l'existence de degrés ou d'échelons de la participation, ainsi que les revendications qui leur sont associées, ils adhèrent majoritairement au fait que la participation correspond davantage à un processus: « *La participation n'est pas linéaire, il y a autant de formes de participation que de participants, d'habitants ou de jeunes. On essaie de faire du sur mesure en fonction de l'interlocuteur qu'on a.* » (TSHM n°1, p.14). Pour atteindre une participation effective, ils sont d'avis sur la nécessité de se focaliser avant tout sur le contexte, les compétences, les expériences de chacun et enfin sur les buts que l'on désire atteindre (Direction de la Jeunesse et du sport, Conseil de l'Europe, 2009). Selon

cette optique, les travailleurs sociaux sont conscients de la nécessité de jongler entre diverses modalités d'action avec les adolescents afin de s'adapter aux réalités du terrain: « *Je dirai que c'est très aléatoire. Parfois on impulse, on met en place des choses et parfois il y a des demandes des jeunes. [...] pour mobiliser les jeunes à un certain lieu c'est important de mettre un peu de contenu et de dynamiser pour que les jeunes puissent occuper une place [...]* » (TSHM n°1, p.5). De plus, le processus de participation fluctuerait dans le temps. Loin de présenter une dimension figée et statique, les TSHM affirment que les modalités de la participation s'entremêlent souvent et changent selon les besoins et les motivations des sujets : « *Je dirais qu'il y a une notion de temporalité [...]. Elle s'inscrit en fonction des passages et de ce qu'on peut leur proposer* » (TSHM n°1, p.2).

Selon les travailleurs sociaux, les expériences collectives de la participation, (par exemple concerts en plein air, de spectacles de danses, d'art urbain, etc.) sont enrichissantes et produisent indirectement des normes, des attitudes et des valeurs nouvelles (Dahan, 2015). De plus, pour eux, ces projets se rapprochent du début de la citoyenneté. En effet, s'il peut parfois s'agir de projets personnels et « privés », une grande partie est réalisée au bénéfice d'un public large. Le domaine des loisirs s'inscrit ainsi « *dans une perspective de participation des adolescents à la vie sociale locale [...] [et promeut] leurs capacités d'être des acteurs de la cité* » (Céroux et Crépin, 2012, p.79).

Un autre point soulevé par les travailleurs sociaux a été la notion de partenariat où la co-création et la cogestion d'un projet et/ou d'une activité entre jeunes et adultes sont essentielles : « *[...] Pour moi la participation c'est vraiment une prise en compte et c'est « du faire ensemble », un système de côte à côte, c'est une co-construction, une coopération[...]* ». (TSHM n°1, p.13). Tout en soulignant l'instauration d'une relation d'égal à égal, ils mettent en avant l'importance de la délégation de pouvoir entre les adultes et les jeunes. Il est intéressant de voir que les échanges prennent le ton de la négociation et/ou du consensus général sous la forme du vote.

Ces différents éléments nous rapprochent des modèles de participation alternatifs, comme celui de Treseder (1997) qui différencie des niveaux de participation sans pour autant suivre une logique linéaire. Il permet non seulement de cerner

l'adéquation entre un niveau de participation et un projet, mais également de prendre en compte les circonstances dans lesquelles ce projet prend naissance. Ainsi, nous pouvons dire que les TSHM tentent de composer entre deux niveaux. L'un correspondrait à la concertation : les adultes initient le projet tout en impliquant directement les adolescents dans le processus de prise de décision et de mise en œuvre. Bien que les adultes aient le pouvoir de décision finale, les adolescents y sont intimement liés et ont leur mot à dire. Le second ferait référence à un réel partenariat, où le projet serait dès son initiation mis sur pied par les adolescents. Dans ce cas, les adultes sont présents pour les conseiller et leur donner le support nécessaire à la bonne réalisation du projet<sup>14</sup>.

### **Définition de la participation par les responsables politiques**

Nous avons pu constater que la CDE est bien connue des responsables politiques et qu'une véritable culture de la participation des adolescents, et de la population en général, est mise en avant. Nous remarquons que les politiciens attachent également de l'importance à la distinction des différents niveaux de la participation lorsqu'ils relatent ce qu'ils entendent par participation. L'un d'eux énonce ainsi les 7 niveaux suivants : « *l'information, la consultation, la concertation, la négociation, l'implication, la cogestion et enfin l'auto gestion* » (Charles Beer, p.6). Charles Beer et Thierry Apothéloz affirment que la participation effective commence lorsque l'individu est actif et lorsque les stades de l'information et de la consultation ont été franchis. D'ailleurs ils préfèrent le mot « implication » à celui de « participation », car il reconnaît une certaine part de responsabilité aux individus : « *nous encourageons les projets qui visent la prise de conscience, la responsabilité des adolescents[...]* » (Thierry Apothéloz, p.8 ).

Les responsables politiques s'accordent également sur le fait que la participation implique un double processus : individuel et collectif. L'idée selon laquelle les individus devraient être capables d'être acteurs de leur propre vie est indissociable d'une participation collective, au sens social, urbain et institutionnel (Charles Beer, p. 5). Ainsi, au sein des opportunités offertes par les communes, tant sur le plan de la formation que sur le plan socio culturel, il est important que les adolescents – et tout

---

<sup>14</sup> Il s'agit ici des niveaux suivants: "adult initiated, shared decision with children et child-initiated, shared decisions with adults" (Treseder, 1997)

particulièrement ceux en situation de précarité - aient la liberté de faire des choix ayant un impact positif sur leur développement personnel et social. Aussi les responsables politiques sont particulièrement attentifs au fait d'impliquer les jeunes, non pas simplement de manière consultative, mais dans tous les projets concernant des modifications de leurs propres milieux de vie (école, commune, quartier, préaux d'écoles, salles de fêtes, etc.). A ce sujet, ils énoncent les projets de rénovation du quartier des Libellules où la commune a été particulièrement attentive à prendre en compte l'avis des habitants, y compris des jeunes concernant l'aménagement de nouveaux espaces de vie<sup>15</sup>.

En outre, Charles Beer et Thierry Apothéloz affirment que la double dimension de la participation précitée s'exerce principalement par le biais d'objectifs concrets tels que le territoire, considéré comme une propriété commune. Un travail constructif autour de ces objectifs requiert alors une entente mutuelle entre les dires des autorités publiques, des habitants et ceux des adolescents.

Nous avons pu relever que les deux élus avancent la prise en compte des capacités évolutives des adolescents lorsqu'ils se réfèrent à la participation. Dans ce cas ils jugent leurs avis est tout aussi déterminant que celui des adultes. Pour eux, les adolescents devraient avoir une influence sur les processus de décision affectant leur vie ou leur environnement. Ceci renvoie aux propos de Landsdown (2010) sur la nécessité d'une nouvelle répartition du pouvoir décisionnel entre adultes et enfants. Dans cette optique, nous notons que la participation est intimement liée à la citoyenneté, et renforce le respect ainsi que la compréhension de la démocratie. Selon Landsdown (2001), les enfants et les adolescents devraient pouvoir faire l'expérience de voir leur opinion respectée et d'avoir en retour la capacité d'écouter celle des autres afin de comprendre les procédés et la valeur de la démocratie. Le Maire de Vernier a exemplifié ces propos en évoquant la création récente d'une soirée pour les jeunes<sup>16</sup> (âgés de 12 à 25 ans) durant laquelle ils avaient la possibilité de s'exercer aux différents processus démocratiques, de manière simulée, en passant par l'utilisation du bulletin de vote aux discussions en plénière, négociations, délibération, etc. : *« pour les 12 ans, ce qui est intéressant*

---

<sup>15</sup> Nous entrerons plus en détail à ce sujet dans le chapitre concernant les interviews avec adolescents.

<sup>16</sup> 10 jeunes, en collaboration avec la déléguée de la jeunesse et le Maire de Vernier ont collaboré sur la réalisation de cette soirée.

*c'est l'exercice du vote. Pour les 16-18 ans c'est d'approcher le bulletin de vote [...], afin de désacraliser ce procédé [...]. Il y a un objectif pédagogique où nous, adultes, allons les accompagner* » (Thierry Apothéloz, p. 9). Le choix des lois fictives à voter ont bien entendu été réfléchies avec un groupe de jeunes et reposent sur des thèmes qui font sens aux jeunes. Toutefois, il est intéressant de remarquer que, même si la citoyenneté passe par la prise de conscience des droits et des responsabilités propres aux membres d'une société, elle ne devrait pas être envisagée de manière restrictive : *« en parlant de citoyenneté, on ne se situe pas uniquement du côté formalisé, avec l'apparition du droit de vote, etc., on est également sous l'angle de l'apprentissage actif de la citoyenneté, qui certes réside sur des droits mais qui comprend également une notion d'engagement au sens large »* (Charles Beer, p.6). Ceci renvoie aux propos de Tironi (2015) selon lesquels les actions locales, comme par exemple les mouvements associatifs, relèvent également des dimensions d'une citoyenneté moderne qui permet aux individus d'avoir une influence sur l'évolution de leur propre environnement.

D'une manière générale, les discours des TSHM et des politiques, rejoignent les principes des théories de l'agir faible et de l'*empowerment*, sous-tendant la notion de *capabilité*. En effet, ils reconnaissent aux adolescents des compétences et soulignent l'importance de l'actualisation de leur capacité à pouvoir participer aux choix affectant leur propre vie. Ils sont convaincus que leur « agir » peut avoir une influence sur l'environnement.

Une plus grande allocation des moyens en termes financiers et de personnels pour des projets impliquant les jeunes est essentielle. Etant donné que cette tâche incombe aux communes, nous pouvons noter une certaine disparité entre ces dernières. La conversion du droit à la participation en *capabilité participative* ne dépend pas uniquement des ressources ou compétences personnelles d'un individu ; d'autres facteurs externes et propres au contexte social, politique, économique et culturel sont nécessaires pour la création d'opportunités. Or, pour que cette ouverture du contexte ait lieu, il semble opportun de s'intéresser aux expériences et aux interprétations des adolescents vis-à-vis de leurs droits au lieu de faire référence à des catégorisations simplificatrices sur les jeunes. Ceci rejoint l'approche de la reproduction interprétative développée par Corsaro (2011) qui

postule que les actions des adolescents ne sont pas qu'une simple reproduction du monde adulte. Au contraire, la socialisation entre pairs (les enfants) se traduit par une appropriation, une réinvention et une reproduction ; une véritable transformation s'opère. Ainsi, il est possible de reconnaître aux adolescents un statut d'être « au présent » et non pas seulement « en devenir ».

### **Quelles sont les expériences des adolescents concernant leur participation dans le cadre du travail social hors murs ?**

A présent, il convient d'analyser les données recueillies à propos de l'expérience de la participation des adolescents dans le contexte du travail social hors murs.

Nous avons choisi une approche compréhensive nous permettant de rentrer par la subjectivité des adolescents afin de mieux comprendre l'orientation et le sens donné à leurs actions. En effet, il ne s'agit pas simplement d'affirmer qu'un adolescent est acteur pour qu'il le devienne. L'apport de la sociologie de l'action et plus particulièrement du modèle du « système de l'acteur » nous permet de rendre compte de la dynamique et de la récursivité de l'action. Nous allons donc proposer une analyse selon les différentes dimensions ou « concepts sensibles » (Blumer 1969, cité par Zermatten et Stoecklin, 2009, p.65) dont nous nous sommes inspirés pour établir notre grille d'entretien. En se les appropriant, les adolescents ont pu nous décrire et nous expliquer leurs choix, ou au contraire leurs non choix, vis-à-vis de leur expérience participative dans un tel contexte.

### **Définition de la participation par les adolescents interviewés**

Avant de parcourir les dimensions rattachées aux différents projets et/ou activités, il nous semble pertinent de relever également les connaissances des adolescents sur les droits de l'enfant et plus particulièrement sur le droit à la participation, découlant du droit de s'exprimer et d'être entendu (CDE, art.12). En effet, pour qu'un droit puisse exister et prendre sens pour des individus, il est important qu'il soit reconnu par ces derniers, afin qu'il se matérialise de manière concrète (Stoecklin, 2014).

Lors de nos entretiens nous avons constaté que la majorité des adolescents n'ont que de très vagues notions concernant les droits de l'enfant. Alors que plusieurs répondent par la négative, certains se rappellent y avoir été sensibilisés dans le contexte scolaire. Une minorité des adolescents proposent quelques exemples, en

se référant exclusivement au droit à l'éducation, sans être réellement en mesure d'expliquer l'utilité de ces droits et en quoi cela les concerne.

Lorsque nous leur demandons en quoi consiste, selon eux, l'art.12 (CDE), quelques-uns exemplifient ce droit à travers des situations de maltraitements d'enfant ou lors du divorce des parents. Interrogés quant à leur connaissance de ce droit à travers l'appellation de droit à la participation, la plupart ne savent pas ce que cela signifie. Ceci démontre que le terme de participation, aussi vague qu'il puisse paraître, n'est pas un terme auquel ils sont accoutumés. Toutefois, deux jeunes ont établi un lien entre la participation et le domaine des loisirs.

### *La participation au quotidien*

Après leur avoir expliqué le droit, en s'appuyant sur la lecture de l'article 12 d'une convention simplifiée par l'UNICEF (voir annexes), nous leur demandons si selon eux ce droit est respecté dans leur vie en général. La majorité répond positivement en comparant la Suisse à d'autres pays. Plusieurs soulèvent néanmoins le non-respect de ce droit dans certains domaines tels que l'école et l'illustrent par des exemples de camarades qui n'ont pas été écoutés. Ils relèvent les retombées négatives que cela peut avoir sur les jeunes et confirment l'importance de ce droit. Nous ne savons pas exactement si ces propos rejoignent une certaine désirabilité sociale, mais la plupart des exemples ont été relatés de manière indirecte. Au fil de la discussion, nous avons pu voir que la réflexion et la discussion ont fait émerger des éléments qui laissent subtilement entrevoir l'expérience vécue de la participation.

### ***L'expérience participative des adolescents concernés par le contexte hors murs***

Concernant le contexte du travail social hors murs, les jeunes adhèrent tous au fait qu'ils se sentent particulièrement écoutés et mettent en avant la proximité et le sentiment de bien-être avec les TSHM : « *Je me sens à l'aise [...]. Ils sont assez ouverts d'esprit et on peut communiquer avec eux. On est écoutés.* » (Diego, p. 4). De même, ils affirment que leur avis est toujours pris en considération, de manière égale, concernant la mise en place et le déroulement d'une activité ou d'un projet. Plusieurs jeunes relèvent également l'importance de la relation de confiance ainsi que le non jugement, qui y prévaut.

Pour les adolescents, il est essentiel que les travailleurs sociaux ne les « infantilisent » pas. Selon eux, ceci peut avoir tendance à arriver dans certaines maisons de quartier, ce qui les fait fuir : « *Ils nous prenaient plus pour des enfants genre de 10 ans* » (Diego, p.4). D'ailleurs quelques-uns nous admettent avoir du mal à être associés aux groupes des plus jeunes enfants : « [...] *Euh il y a pas forcément des gens avec qui on aime bien rester. C'est plutôt des petits on va dire[...]* » (Alan, p.3). Témoins d'un comportement lié à la construction identitaire des jeunes, la recherche d'autonomie et le sentiment d'appartenance à un groupe spécifique jouent ici un rôle primordial. A l'inverse, plusieurs apprécient la présence de jeunes plus âgés dont ils affirment apprendre beaucoup à l'occasion de moments de discussions.

A présent, nous allons explorer les différents entretiens afin de comprendre comment ces adolescents expliquent les raisons de leur implication à des activités et/ou des projets, à travers les 5 dimensions de l'expérience. Concernant ces dernières, nous pouvons relever que les jeunes n'ont pas eu de difficulté à définir les termes « relations », « images de soi », « activités » et « motivations ». Relevons que le sexe, l'âge, l'origine socioéconomique des jeunes, ou encore la présence de ruptures n'ont pas joué de rôle sur la compréhension des dimensions. Néanmoins, la notion des « valeurs » a dû être clarifiée pour la majorité d'entre eux. Certains n'ont défini ce terme que par son aspect quantitatif : une chose ou une personne a de la valeur. En outre, nous avons pu voir que les « motivations » ont été comprises comme le degré de motivation. Ces constats entre dans leur ensemble en corrélation avec la recherche sur la participation de Stoecklin (2009).

### *Projets de voyage*

Nous avons rencontré des adolescents qui organisaient leur deuxième voyage, ce qui nous a permis d'adopter une approche rétrospective concernant leur première expérience. Le groupe de jeunes en question (une dizaine) avait préalablement eu écho de journées réalisés avec d'anciens jeunes. Ils ont donc discuté entre eux avant de proposer aux TSHM d'organiser un voyage sur plusieurs jours. ces derniers ont rapidement mis en place plusieurs réunions de caractère informel, sous forme de repas conjoints. Les adultes ont surtout veillé, au départ, à tenir compte du critère de faisabilité, vis-à-vis du choix de séjour et des activités sur place. Le sens même du

projet, étant essentiel, a tout d'abord été discuté entre TSHM puis en groupe avec les adolescents, lors des préparatifs.

Les discussions se sont déroulées de manière horizontale ; ensemble ils ont pu comprendre la manière d'organiser un voyage en groupe et apprécier ce qui était envisageable ou non, en considération du temps et des moyens à disposition (financiers ou autres). Le consensus s'est généralement finalisé par un vote, même si toute opinion a été écoutée et respectée.

Lors des entretiens, les adolescents ont affirmé être conscients que la grande liberté dont ils jouissaient leur imposait en contrepartie une certaine responsabilité sur les choix de leurs actes concernant ce projet : « *Alors en fait, on savait que partir en voyage ça demanderait pas mal de trucs à faire à côté. C'est nous qui avons demandé si on pouvait faire des petits jobs [...]* » (Alan, p.9). La notion de responsabilité est centrale à l'approche par les capacités développée par Sen. En effet, pour qu'un individu puisse être responsable de ses actes, il doit avoir la capacité, ainsi que la liberté d'entreprendre une action (Bonvin et Farvaque, 2008). En prenant conscience de l'investissement que demandait leur projet, les jeunes ont décidé de le financer à travers les « petits jobs ». L'encadrement par les TSHM s'est révélé essentiel pour les jeunes ; ils ont apprécié partager les moments de recherches ainsi que l'apport de conseils lors des moments de doutes.

Les professionnels connaissaient déjà ces jeunes qu'ils avaient croisés à plusieurs reprises lors de leurs tournées. Ces derniers avaient l'habitude d'occuper un espace public, causant parfois des problèmes de voisinage en raison de tapage nocturne. Selon les TSHM, il avait été nécessaire, dans une optique préventive, de créer un lien de confiance et d'être à leur écoute si besoin. Dans ce cas, l'élaboration d'un tel projet prenait donc sens puisqu'il permettait aux TSHM de créer un temps et un espace différents de leurs habitudes quotidiennes. De leur côté certains de ces adolescents avaient commencé à côtoyer la maison de quartier et à discuter avec les THSM. Leur motivation résidait principalement dans l'idée de partir en groupe d'amis et de découvrir un nouveau pays et sa culture.

Lors de la deuxième phase de notre entretien, nous avons exploré avec les adolescents la signification de ce projet au travers des 5 dimensions de l'expérience.

Il est intéressant de noter que les jeunes créent directement des liens entre « relations », « activités », « image de soi » et « motivations ». L'usage de flèches leur a non seulement permis de représenter les liens entre les dimensions de manière concrète, mais également d'approfondir leur réflexion, grâce au caractère manipulable et modifiable de ces dernières (voir annexes). Les doubles flèches sont utilisées à mainte reprise, dans la majorité des entretiens. Les liens ainsi créés nous démontrent le caractère récursif et systémique de l'action.

Nous pouvons voir une relation d'interdépendance entre la dimension « motivations » et les « activités ». La réalisation d'un tel projet requiert une motivation certaine, en retour, les activités (en l'occurrence les « petits jobs ») concrétisent l'avancement du projet et motivent d'autant plus les jeunes. Autour de ce pilier, les jeunes affirment ensuite que la motivation s'élabore au travers des relations : « *Qui dit bonne relation dit activité et vice versa. Et motivation avec relation aussi car quand tu es avec des bonnes personnes tu as envie d'être motivé et vice versa. Et donc tu as envie de réussir ton but dans la vie ou n'importe quel objectif* » (Alex, p.8).

La dimension « relations » sont également influencées par la dimension « images de soi » : « *Euh j'ai mis image de soi et relation car si tu donnes une bonne image de toi, tu peux te faire mieux apprécier des personnes avec qui tu voudrais être. Et du coup ça fera une bonne relation. Et c'est surtout le cas pour te faire de nouvelles relations [...]* » (Alex, p.9). De même, pour l'un des jeunes, les valeurs partagées consolident les relations interindividuelles et renforcent ainsi la cohésion de groupe, au service de l'élaboration du projet commun.

L'analyse montre donc l'importance des relations, éléments clés de la socialisation à l'adolescence, et de la place des activités dans lesquelles elles peuvent se développer. Le modèle permet aux jeunes de pousser la réflexion en incluant des dimensions qu'ils n'ont pas forcément l'habitude d'explorer, telles que l'« image de soi » et les « valeurs ». Il semble que la dimension « images de soi » soit importante pour le projet lorsqu'elle est liée à la motivation et aux relations. En effet, lorsqu'elle est positive elle influe de la même manière sur l'action des jeunes, ce qui consolide leur motivation et leur détermination à poursuivre une activité ou un projet. Par ailleurs, les jeunes semblent avoir intériorisé le fait qu'une image de soi positive est

socialement approuvée par la société, et qu'il s'agit d'une attitude vers laquelle il faut idéalement tendre. Ainsi, il a été important pour eux de montrer une image positive d'eux-mêmes, associée à une motivation conséquente, afin que les adultes en question (les TSHM) valident leur projet et les valorisent : « *L'image de soi a un peu influencé le projet. On a montré qu'on était motivé et ça fait qu'on est parti.* » Nous retrouvons donc des éléments superposables au domaine du travail et c'est d'ailleurs ce que les jeunes ont relevé à plusieurs reprises.

Les adolescents ont également souligné que lorsque les dimensions tendent à être négatives (« image de soi » négative et/ou problèmes relationnels par ex.) elles vont également se répercuter négativement sur le reste des relations, de manière systémique, agissant comme des barrages qui entravent le bon fonctionnement des liens entre les dimensions.

### *L'appropriation d'un « espace de vie »*

Dans le cadre d'un projet individuel, l'adolescent interviewé est devenu responsable d'un local ; un « espace de vie » mis à disposition par la commune de Vernier pour les habitants afin de favoriser le vivre ensemble dans un quartier cible. Ce projet de rénovation<sup>17</sup> portait un axe social étant donné qu'il touchait un bloc d'immeubles appartenant au quartier le plus précarisé du canton selon l'outil CATI-GE : les Libellules.

Il est intéressant de se pencher sur les raisons du choix du jeune à réaliser ce projet. Nous avons pu comprendre qu'il se trouvait dans une phase de décrochage au niveau de sa formation, passant la majeure partie de son temps à occuper des espaces publics de plusieurs quartiers de la ville de Vernier avec un groupe d'amis, en situation de rupture pour la plupart. Bien qu'il appréciait ces moments il a surtout souligné l'ennui qui s'en dégageait et un réel souhait de changement vis-à-vis de cette situation. Le jeune nous a affirmé que l'appui des TSHM lui a permis de faire un travail de réflexion sur lui-même, notamment à travers les « petits jobs ».

La mise à disposition des locaux était destinée aux habitants du quartier, générations confondues. Le jeune en question avait entendu parler de cette opportunité et

---

<sup>17</sup> Dans le cadre du projet de réhabilitation des Libellules, 10 espaces de vie ont été introduits au sein d'un immeuble de 500 appartements (ludothèque, bibliothèques, etc.) afin de favoriser le « vivre ensemble ».

s'était manifesté auprès d'un TSHM dans l'idée d'obtenir un local pour lui, ses amis et éventuellement d'autres jeunes.

« Motivations », « activités » et « relations » se retrouvent à nouveau au centre de son discours. Néanmoins, le jeune affirme que la dimension « activités » n'a pris que tardivement sens pour lui, notamment avec la réalisation du projet. En effet, étant en rupture de formation il s'est retrouvé face à une absence d'activités, une période creuse le conduisant à se replier sur lui-même. Ses relations semblaient également sclérosées et sa motivation générale très basse. Nous pouvons donc relever que lorsqu'une des dimensions est négative elle peut non seulement entraver les autres, mais également le sens que le jeune donne à son expérience participative, ce qui peut limiter sa capacité d'agir. Pour les TSHM il donc est primordial que le jeune passe par la conscientisation de sa situation, étape cruciale du processus d'*empowerment*, afin qu'il soit capable de reprendre le contrôle.

Il semblerait que la dimension « image de soi » ait eu une connotation plus personnelle. En effet, au cours de sa réflexion il a réalisé lui-même ce dont il avait été capable et a pu nous montrer l'évolution positive de son image. Les travailleurs sociaux mettent continuellement l'accent sur cette valorisation au début, pendant et à la fin du projet sachant que l'estime de soi de ces jeunes peut être fragilisée.

La problématique du temps aurait pu constituer un obstacle de poids durant la réalisation du projet. Le jeune a admis avoir songé plusieurs fois à abandonner, par baisse de motivation, étant donné que l'attente pour obtenir une réponse était d'une année. Il est clair que pour les TSHM la temporalité, associée aux démarches administratives, ne semble pas appropriée pour les adolescents qu'ils côtoient. De même, sans leur aide le jeune n'aurait peut-être pas été capable de comprendre directement les codes requis pour répondre aux exigences d'une demande officielle. Pour le jeune il a été important de se sentir épaulé afin de saisir, à son rythme, le sens et l'articulation des diverses démarches menant à la réalisation de ce projet.

Ainsi, nous pouvons noter que les opportunités d'encourager les jeunes à participer à la vie publique existent, encore faut-il que les adolescents parviennent à y accéder. Dans ce cas les TSHM ont rendu accessible ces opportunités, et la situation délicate du jeune en question n'a pas semblé être un facteur compromettant sa capacité à

participer. Le facteur socio-économique peut certes poser des difficultés quant à l'accès aux ressources matérielles ou abstraites. Cependant un accompagnement adéquat par le biais d'un professionnel peut donner au jeune l'occasion de développer sa capacité de choix et d'en assumer les responsabilités.

Passons à présent aux activités et aux projets qui sont directement mis en place par les TSHM (depuis déjà plusieurs années) et auxquels les jeunes choisissent de prendre part. Il s'agit des voyages d'entraide dans un pays en voie de développement et des « petits jobs ».

### *Voyages d'entraide*

Deux jeunes filles ont décidé de prendre part aux projets d'entraide, qui était en phase d'organisation lors de nos entretiens. Notons que même si l'idée des voyages provient des TSHM, ces jeunes avaient déjà cette volonté de partir une année auparavant et elles attendaient d'avoir l'âge minimal requis (16 ans). En raison du nombre de places limité (environ 21 jeunes), la motivation devient également un critère de sélection. Comme le projet était encore en construction, nous avons pu d'une part explorer les raisons de l'implication à ce projet et avons pu d'autre part orienter notre discussion selon une approche prospective.

Lors de la deuxième phase de notre entretien, nous avons pu constater que presque toutes les cartes avaient été choisies. Une fois de plus, la motivation se trouve au cœur du projet, et est cette fois-ci intimement liée aux « valeurs ». En effet, pour les deux jeunes filles il est essentiel de cultiver des valeurs qui soient en accord avec le projet, de nature humanitaire. Ainsi, elles nous ont expliqué qu'elles ont pu opter pour un choix qu'elles valorisent et qui correspond à leurs valeurs. D'ailleurs, les deux envisagent une formation dans le social, avec les enfants ou les adolescents.

Il est intéressant de noter que, de manière générale, toutes les dimensions sont réfléchies vis-à-vis d'un « autrui » imaginaire qui diffère totalement de leur cadre de référence. Un double mouvement s'opère donc entre les jeunes filles et la future population locale, car elles sont conscientes qu'elles vont donner de leur personne mais également recevoir en terme d'expériences, que ce soit d'un point de vue humain, culturel, etc. De ce fait, leurs expériences auront un sens si elles s'imbriquent dans celles des personnes locales.

Etant donné que l'organisation du projet prenait un an, la question de la temporalité aurait à nouveau pu poser problème. Néanmoins, cette fois-ci les jeunes filles ont été sollicitées tout au long de l'année à l'occasion de réunions régulières qui ont favorisé les échanges et permis de cadrer l'organisation du projet. De même, les jeunes filles se sont engagées dans différentes tâches, activités ou événements visant la récolte de fond pour le voyage qui, d'une certaine manière, ont concrétisé leur départ ultérieur. Ainsi, l'idée du projet s'est ancrée et a perduré plus facilement dans la temporalité des adolescentes. En outre, les jeunes filles ont également mobilisé les dimensions lorsqu'elles ont parlé de leur année de préparation. Ceci souligne une fois de plus le côté dynamique de l'expérience ; au fil des différentes étapes du projet les dimensions s'influencent de manière interdépendante.

Lorsqu'elles ont parlé de « l'après séjour », elles ont repensé les dimensions vis-à-vis de leur propre personne. Elles étaient persuadées que cette expérience allait avoir des retombées positives sur lesdites dimensions, en nous expliquant comment chacune d'elle allait s'en trouver transformer. De même, elles soulignent plus spécifiquement l'impact que pourraient avoir les « valeurs » et les « motivations » sur leur projet professionnel futur dans le domaine du social. Ainsi, « *cette modification des états intérieurs développe des envies qui se formulent comme des perspective d'avenir [...] le champ des possibles imaginables est accru* (Pierre, 2015, p.166).

Les TSHM sont persuadés que la participation à ce projet incite les jeunes à réfléchir à leur parcours de vie et à se décentrer ainsi de leur propre personne. Comme nous l'avons vu, « *un cycle de vie perturbé par des problèmes familiaux ou par des échecs scolaires engendre généralement une plus grande difficulté à prendre distance de soi et des autres, et, [...] un replis plus marqué sur l'instant* » (Pronovost, 2009, p.27). Ainsi, il est possible qu'un détachement de son environnement quotidien soit nécessaire pour stimuler ces réflexions internes.

En outre, durant le voyage, les travailleurs sociaux veillent à laisser des espaces d'échanges afin d'encourager le partage d'expériences alimentant les réflexions communes et individuelles. Le projet d'entraide stimule donc continuellement la réflexion des adolescents sur leurs propres ressources, générant ainsi une dynamique d'agir. De plus, les jeunes développent des compétences individuelles et sociales ; ils apprennent à être responsables, à faire preuve de rigueur, à négocier et à collaborer en équipe.

### *Les « petits jobs »*

Enfin, nous pouvons analyser l'activité des « petits jobs », également mise en place par les TSHM, et auxquels tous les jeunes ont participé pour diverses raisons. Nous avons pu constater que la majorité des adolescents avaient à nouveau avancé 3 dimensions que nous retrouvons fréquemment tout au long de nos entretiens : « relations », « activités », « motivations ». Ils étaient ensuite partagés entre « image de soi » et « valeurs ». D'après le caractère récursif du modèle, les adolescents constatent rapidement leurs influences réciproques.

Une fois de plus, les activités ont constitué le terrain privilégié des dynamiques relationnelles. Concernant les adolescents en situation difficile, ces dimensions se sont converties en de véritables ressources. C'est précisément le cas pour un jeune en situation de rupture de formation, à qui les « petits jobs » ont permis de sortir de son environnement habituel – « le quartier » - et d'élargir ses horizons en tissant de nouvelles relations. De plus, il a pu se créer un réseau qu'il a jugé essentiel à son projet professionnel. A ce propos, les TSHM nous ont avoué que leurs actions pouvaient plus ou moins pallier le manque de réseau, vis-à-vis des opportunités socio-professionnelles, des familles en situation de précarité. L'une des équipes travaillant sur plusieurs communes a pu remarquer ce contraste entre les zones rurales, souvent plus petites, et les zones urbaines.

Pour un jeune mineur non accompagné<sup>18</sup> les relations ont joué un rôle crucial tant dans son équilibre personnel que dans son processus d'intégration sociale. En effet, arrivant seul dans un pays étranger, ses repères culturels se sont retrouvés très limités. Bien qu'il ait été rapidement pris en charge et scolarisé, un manque de soutien aurait pu précariser davantage sa situation. Parallèlement à l'école et au foyer dans lequel il a été intégré, le travail social hors murs est devenu l'une de ses principales sources de rencontres. Il a également eu l'opportunité de réaliser plusieurs stages, dans divers domaines, lui permettant de créer du lien avec des adolescents provenant d'autres horizons sociaux – différents de ceux de sa classe d'allophones au cycle d'orientation- ainsi que d'élargir son champ des possibles. Ce contexte

---

<sup>18</sup> Selon l'observation générale n°6 du Comité des droits de l'enfant (2005), un MNA est « un enfant, au sens de l'article premier de la Convention, qui a été séparé de ses deux parents et d'autres membres proches de sa famille et n'est pas pris en charge par un adulte investi de cette responsabilité par la loi ou la coutume ».

professionnel a également rendu propice l'acquisition de nouvelles valeurs de la société d'accueil qui, associées aux repères de son pays d'origine, ont orienté son développement personnel. Ces deux exemples nous montrent comment la construction ou la reconstruction d'un réseau représentent une ressource sociale importante et peut encourager de manière positive la capacité d'agir des adolescents en difficulté.

D'une manière générale, les dimensions « image de soi » et « motivations » sont envisagées de la même manière pour presque tous les jeunes. En effet, pour en parler ils se réfèrent à ce qui est socialement attendu d'une personne, d'un candidat dans le domaine du travail : être motivé pour dégager une image positive de soi. Intégrées à leur ligne de conduite, ces dimensions doivent être vues par les autres pour que les jeunes puissent être valorisés. Ils ont donc compris qu'ils devaient intégrer ces codes pour être conformes aux normes sociales de la société. Nous retrouvons ici l'adaptabilité, demandée par notre société, qui devient une étape importante pour aspirer à davantage d'autonomie. Néanmoins, le dispositif a avant tout été mis en place pour donner aux adolescents la possibilité de vivre leurs premières expériences de la vie professionnelle. Nous trouvons donc l'idée d'un espace sécurisant et facile d'accès, que l'on qualifie à basses exigences. Les jeunes ont affirmé qu'ils avaient pu développer des compétences sociales et techniques, propres à la tâche qui leur était incombée (service, administration, vente, etc.). Pour certains il s'agit d'une occasion de se familiariser avec un métier, à travers diverses opportunités. Il peut donc s'agir d'une ressource précieuse dans la construction d'un projet professionnel.

Le cadre est flexible et non contraignant, ce qui correspond aux attentes des adolescents. Les TSHM partent du principe de confiance et jugent les adolescents suffisamment responsables pour gérer leurs horaires et leur travail. Ils restent néanmoins à leur disposition et font des mises au point à plusieurs reprises.

Bien que les TSHM ne se chargent pas directement des problèmes liés à l'orientation ou à la formation, ils proposent les activités des « petits jobs » afin de mobiliser, comme nous avons pu le voir, les ressources de base des adolescents dans un projet donné. Il s'agit d'un outil qui favorise le contact, tout en ayant également un axe de prévention. Certains adolescents ont d'ailleurs affirmé qu'ils avaient gagné en confiance en eux.

Le modèle du « système de l'acteur » nous a permis de voir comment est-ce que les adolescents avaient pris part à la définition et à la réalisation des choix au travers des différentes expériences vécues dans le contexte extra-muros. Plus spécifiquement, ils ont été capables de se saisir de leurs ressources symboliques pour donner du sens à un droit dont on les déclare sujet. D'une manière générale, les combinaisons qu'ont établies les jeunes, entre les différentes dimensions de l'expérience, nous paraissent intéressantes étant donné qu'elles correspondent souvent aux mêmes combinaisons que propose le « système de l'acteur ». Les actions se rapprochent donc de l'idéal type<sup>19</sup> de l'acteur, dans son sens weberien (Stoecklin, 2009).

D'une part, la stimulation de la réflexivité permet aux TSHM de voir où les jeunes se situent, tout en prenant en compte l'évolution globale et les étapes traversées. D'autre part, ces derniers deviennent également capables de définir ou redéfinir leur propre situation, grâce au caractère récursif du système en question.

### **Quels sont les facteurs personnels et sociaux qui favorisent ou entravent la participation des adolescents dans le cadre du travail social hors murs?**

Les TSHM déploient leurs actions selon des principes particuliers, différant de ceux des institutions classiques et formelles *in muros*. A présent, nous proposons de relever les facteurs susceptibles de favoriser ou au contraire d'entraver la capacité participative des adolescents.

#### **La flexibilité du contexte extra-muros**

A Genève, il existe un grand nombre de centres de loisirs et de maisons de quartiers dans la plupart des communes, partageant les mêmes valeurs et principes que le travail social hors murs. Ces structures accueillent une grande partie des enfants et des jeunes qui y trouvent un fonctionnement leur convenant totalement. Ces dernières sont régies par des injonctions organisationnelles qui se traduisent par la présence d'horaires préétablis à l'avance et où toute nouvelle proposition doit être soumise à une série d'autorisations bureaucratiques. Selon les TSHM, l'offre socioculturelle de ces structures suivrait une logique de consommation pouvant convenir à de nombreux adolescents.

---

<sup>19</sup> Il s'agit d'une construction analytique, un modèle de référence à partir duquel la réalité vécue peut être appréhendée par comparaison

Cependant, cette logique organisationnelle contraignante ne correspond pas à certains jeunes qui se tournent davantage vers le cadre plus flexible du travail social hors murs. Dans ce contexte, une structure est effectivement présente, bien que de manière différente. En effet, nous avons pu voir que les différents espaces sécurisés mis à disposition sont valorisés par les adolescents. A la recherche d'autonomie et de reconnaissance les dire des TSHM et des jeunes ont confirmé que ces espaces leur permettaient de s'autogérer : ils échangent et s'organisent entre eux afin de proposer des soirées à thèmes, des repas ou des tournois de sport. L'absence de cadre structurant ne conduit donc pas à une passivité totale des adolescents. A ce propos, une récente étude menée France (Céroux et Crépin, 2014) a montré une désaffection progressive des activités cadrées entre la tranche d'âge des 12-13 ans et celle des 16-17 ans. Selon les données récoltées, les adolescents privilégiaient un « encadrement invisible » où ils pouvaient bénéficier des conseils, de l'aide et de la sécurité des adultes pour l'organisation d'événements et la mise sur pieds de projets,

### *Le travail social hors murs comme espace d'expériences*

Se trouvant dans une phase de transition entre le monde scolaire et le monde professionnel, les adolescents doivent souvent faire face aux pressions sociales ou familiales. En effet, à la sortie du cycle secondaire, ils sont censés savoir dans quelle direction ils veulent se diriger : du côté des études supérieures ou du côté du monde professionnel. Ces attentes émanent en général du sein de la famille : « [...] aujourd'hui chez les jeunes ce qu'on observe c'est qu'il faut que tous aient un projet, que tout soit rempli. Le « vide » effraie plus les adultes que les jeunes eux-mêmes. On peut se demander ce qui est problématique et pour qui ? » (TSHM n°1, p. 10). L'énergie consacrée à ces préoccupations peut avoir tendance à mettre entre parenthèse les activités extrascolaires. Or, celles-ci jouent un rôle important dans le développement psychosocial des adolescents, et constituent un droit auquel ils peuvent légitimement aspirer (art, 31<sup>20</sup> de la CDE, 1989). Pour les TSHM il est important d'offrir un espace-temps informel afin que les jeunes puissent s'adonner aux activités et/ou projets de leur choix, hors du cadre scolaire et familial.

---

<sup>20</sup> L'alinéa 1 de l'article 31 nous dit que : « Les Etats parties reconnaissent à l'enfant le droit au repos et aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives propres à son âge et de participer librement à la vie culturelle et artistique » (CDE, 1989).



En outre, certains jeunes n'ont pas l'habitude d'être inclus dans des actions participatives. Comme le relève Tironi (2015) « [...] les jeunes ne sont pas tous égaux dans leur manière de participer, ne possèdent pas tous les bonnes pratiques techniques et relationnelles utiles à cet exercice » (p.81). Les TSHM vont donc proposer des espaces pour que les jeunes puissent faire leur expérience de la participation, sans être directement « disqualifiés » s'ils se trompent, comme cela peut être le cas dans d'autres structures formels. Le non aboutissement d'un projet n'est pas considéré comme un échec car les TSHM estiment que les jeunes peuvent indépendamment de cela tirer profit du processus même de participation engagé. La forme d'apprentissage privilégiée dans ce contexte nous renvoie ainsi à la célèbre adage du « learning by doing<sup>21</sup> » de la pédagogie Dewey.

### **Adaptabilité**

Le leitmotif des TSHM consiste à « aller vers » les jeunes, dans leur environnement. Cela leur demande de faire preuve d'une plus grande capacité d'adaptation que d'autres institutions, ce qui légitime par ailleurs le déploiement de leurs diverses activités. La marge de manœuvre des TSHM et l'absence de mandat nominatif leur permettent d'accorder finement leurs objectifs en fonction des besoins et des envies des jeunes. Cette adaptabilité ne se retrouve pas uniquement au commencement mais également tout au long d'un projet ou d'une activité initiée par les jeunes. De cette manière, ils tentent d'apporter des réponses alternatives, qui n'ont pas pu émerger dans d'autres lieux.

L'adaptabilité se reflète également dans l'ambiance générale du travail social hors murs. En effet, même si certaines règles de base (le respect, la politesse, la non-violence verbale et physique, etc.) semblent s'être instaurées naturellement, les professionnels réduisent leurs exigences en matière de formalité. Ceci peut avoir tendance à réduire le stress et les tensions pouvant se dégager des institutions aux normes très codifiées : « Ici, nous on adapte notre langage aux jeunes, alors que dans d'autres structures ce sont eux qui doivent s'adapter » (TSHM n°3, p.2). Un autre TSHM renchérit en disant : « S'agissant du recueil de la parole des adolescents, on a cette possibilité de pouvoir le faire d'une manière beaucoup plus spontanée et souple [...] » (TSHM n° 2, p.13). Les travailleurs sociaux nous ont affirmé que le

---

<sup>21</sup> Traduit de l'anglais : apprendre par l'action.

comportement de certains adolescents peut être inadapté, ce qui est susceptible de leur porter préjudice. Tout en les amenant à réfléchir à ce décalage, ils savent que l'appropriation de ces codes est nécessaire pour s'intégrer à la société. Bien qu'ils les conduisent à se familiariser peu à peu avec ces codes, les TSHM soulignent que leur but premier n'est pas l'insertion socioprofessionnelle à tout prix, mais bien l'émancipation et le bien-être. Afin de ne pas se retrouver marginalisés, ils leur permettent de s'armer de ressources sociales.

### **Temporalité**

Les tournées fréquentes des TSHM leur permettent d'être présents au moment où une demande émerge même si, de prime abord, celle-ci peut paraître irréalisable, et de planifier rapidement un rendez-vous en accord avec les adolescents pour en discuter ou pour organiser spontanément une activité. Aux yeux des travailleurs sociaux, il est extrêmement important de faire preuve de réactivité, tant la notion de temporalité à l'adolescence est essentielle : « [...] le fonctionnement des ados est synonyme du " ici et maintenant ». Parfois on les a sous la main et c'est le moment où les choses peuvent être organisées et discutées avec eux. Ensuite on ne le verra plus pendant une semaine [...] » (TSHM n°1, p.16). En effet, souvent cadrés par les « temps longs » ou institutionnalisés, comme en milieu scolaire, les adolescents ressentent continuellement l'appel de l'instant, lié notamment à leur désir d'autonomisation grandissante (Pronovost, 2009). De même, le développement des médias et leur facilité d'accès leur permettent de jongler simultanément et immédiatement avec une multitude d'informations. Les TSHM se rapprochent également des moyens de communication utilisés par les jeunes afin de simplifier les échanges: les messages instantanés via l'application *Whatsapp* et les appels via les téléphones portables. Ils arrivent donc à s'imprégner de la « culture jeune » sans que cela puisse paraître intrusif ou inapproprié.

Néanmoins, les travailleurs sociaux savent également que le comportement impatient des adolescents peut refléter une autre réalité. En effet, Pronovost (2009) rend attentif à la différence entre une « culture jeune du temps présent » bien vécue par la majorité des adolescents et les stratégies de survie qui se traduisent également par la recherche de l'immédiateté mais qui cachent des situations de mal être liées à des difficultés familiales ou des échecs scolaires. Selon l'auteur, ces

jeunes ont du mal à visualiser une continuité temporelle dans laquelle ils peuvent inscrire leur identité et ont particulièrement de la peine à envisager l'avenir. De même, ils ont tendance à être en retrait des pratiques culturelles. Une autre étude française menée auprès des animateurs de quartier dans la région parisienne, en France, a montré que *« contrairement à l'exigence d'une organisation rationnelle, la pratique quotidienne des jeunes du milieu populaire, notamment celle de ceux issus de l'immigration, s'appuie sur une logique de spontanéité et de rejet des normes d'organisation et de gestion des espace-temps »* (Poyraz, M, 2004). Pour les travailleurs sociaux il est donc primordial de s'adapter à ces temporalités tout en restant attentifs à la face cachée de certains comportements.

### **Proximité et relation de confiance**

Tous les TSHM ont affirmé que la base de tout accompagnement et de toute impulsion participative réside dans la création d'une relation de confiance entre eux et les adolescents : *« Selon moi, ce qui favoriserait la participation c'est nous, notre savoir-faire pour faire le lien et les mettre dans un climat de confiance [...] »* (TSHM n°3, p.9). *« La pierre angulaire de tout ce qu'on peut mettre en place, ça reste la relation »* (TSHM n°1, p.2). Ainsi, c'est grâce à cette relation de confiance nouée que les adolescents peuvent se sentir à l'aise pour partager leurs envies, leurs besoins ou leurs problèmes. Ceci requiert du temps, mais il est fondamental que la relation puisse devenir stable: *« [...] Au début il y a certains jeunes qui disent juste bonjour à distance, trois mois après, le signe est un peu plus insistant. Puis, le jeune va traverser et me serrer la main. Je dirai que ça peut prendre du temps, il faut cultiver la patience et respecter la volonté de chacun, tout simplement »*(TSHM n°1, p.7). Il est vrai que, durant l'adolescence, la dimension affective est d'autant plus présente. Plusieurs adolescents nous ont d'ailleurs confié être proches de certains TSHM. Une recherche récente menée à Genève (Burger, 2017) a également relevé l'importance des relations de confiance dans le processus de participation des enfants. Ainsi, développant une écoute sérieuse des opinions des enfants, les personnes de confiance sont des « facilitateurs » de la participation et ont un impact positif sur la perception des enfants sur leurs droits participatifs.

Jouissant d'une certaine marge de manœuvre, les travailleurs sociaux peuvent facilement libérer du temps pour discuter et être à l'écoute des adolescents, que ce

soit de manière collective ou individuelle ou encore dans différents contextes (à l'extérieur, dans un local, près du cycle d'orientation, etc.).

Grâce aux principaux facteurs organisationnels que nous venons de relever, les adolescents sembleraient être plus à même de s'approprier des opportunités de participation proposées par les TSHM. Toutefois, ces facteurs ne suffisent pas pour déclarer que ces adolescents possèdent une liberté réelle.

### ***La situation de précarité et la participation***

Le contexte particulier du travail social hors murs, alliant prévention et animation socioculturelle, concerne en grande partie des adolescents en situation de précarité. Les territoires choisis pour notre étude sont d'ailleurs les plus précarisés de Genève (selon CATI-GE). Cet état de fait doit donc être pris en compte dans l'analyse de la participation sous l'angle des capacités.

Les TSHM affirment que la plupart des projets/activités précités ne concernent pas tous les jeunes et sont amenés par des adolescents « qui vont bien », sont scolarisés et ne rencontrent a priori pas de problèmes majeurs. La situation de précarité vécue par certains jeunes peut en être la raison. En effet, le phénomène de ségrégation sociale, qui s'est géographiquement traduit par le regroupement des populations en situation de précarité d'un côté et celui des populations privilégiées de l'autre, peut avoir tendance à péjorer l'accès de certaines populations à la culture, au sport et d'une manière plus générale aux services publics. Charles Beer relève à ce propos qu'il est : « [...] *essentiel de travailler avec ces populations. Il faut éviter que ces quartiers ne soient triplement enclavés par la précarité. C'est-à-dire par la difficulté d'accès au service public et par une forme de désignation, qui est montrée du doigt comme territoire sensible* » (Charles Beer, p. 7

Pour les TSHM il est donc essentiel de faciliter l'accès aux activités culturelles, artistiques et/ou sportives à ces adolescents. Conscients des effets négatifs de la situation de précarité sur le développement personnel et sur la participation sociale des jeunes, ils sont persuadés que de nouvelles activités et relations permettent une ouverture vers un plus grand champ des possibles : « *C'est ce qui manque beaucoup aux jeunes car ils s'enferment entre eux et ils ne sont plus ouverts à ce qui*

*se passe autour d'eux [...]. Nous on essaie de les stimuler et de les sortir de cet environnement vers une autre forme, soit par le sport ou le cinéma [...]* » (TSHM n°3, p.5).

De plus, les travailleurs sociaux nous ont affirmé que certains adolescents ne sont pas conscients de leur possibilité de participation, car elle semble éloignée de leur réalité. Il est possible que le domaine récréatif lié à la culture, au sport et à l'art soit méconnu du quotidien des adolescents plus fragilisés. Cet aspect est caractéristique des populations marginalisées, qui sont moins enclines à participer à la vie publique (Boubeker et Ottersbach, 2015) et « [...] *d'avantage tournées vers leur propre capacité à survivre.* » (Thierry Apothéloz, p. 3).

En outre, les TSHM remarquent que certains adolescents ont tendance à rester entre pairs et à occuper toujours un même espace public, alors que d'autres vont totalement se retirer dans l'espace des réseaux sociaux ou des nouvelles technologies (par ex : jeux vidéos) : « [...] *Il y a des jeunes qui sont vraiment loin de tout, sans aucun lien social, soit parce qu'ils sont isolés, soit parce qu'ils jouent beaucoup aux jeux vidéos à la maison.*» (TSHM n°4, 4). Sans dévaloriser ces pratiques, qui peuvent également être une source d'expression et de sociabilité des jeunes, les TSHM affirment que ces attitudes peuvent devenir toxiques si elles traduisent des addictions. A l'inverse, le milieu des loisirs devient le terrain propice à la participation où l'expérience collective favorise l'épanouissement et la réalisation de soi. Il est donc important pour les TSHM de pouvoir faciliter l'accès à l'animation socioculturelle en minimisant les coûts et en se déplaçant activement auprès des adolescents. Ainsi, « [...] *les pratiques culturelles sont également le support et le prétexte de cette sociabilité* » (Kindelberg, Le Floc'h et Clarisse, 2007).

### *Les représentations sociales liées à la précarité*

Les représentations sociales peuvent également constituer des facteurs sociaux ayant une influence négative sur la capacité d'agir des adolescents. En effet, les jeunes nous ont avoué qu'il pouvait exister parmi les parents une certaine réticence vis-à-vis de ce que proposent le travail social hors murs ou parfois même les maisons de quartier. Ces parents peuvent avoir tendance à associer les désignations d'adolescents « en rupture » ou en situation de difficultés à une mauvaise influence, voire à de la délinquance. De plus les jeunes et les TSHM sont conscients que les

médias, friands de sensationnalisme, alimentent ces amalgames en attribuant automatiquement des images négatives à certains groupes de jeunes.

C'est notamment l'une des raisons pour lesquelles les TSHM mettent particulièrement l'accent sur la mixité sociale. A travers leurs actions communautaires, mais aussi au travers d'outils favorisant l'insertion socioprofessionnelle des jeunes, ils sont attentifs au mélange des générations, en vue d'une meilleure cohésion sociale. Il est nécessaire de travailler sur les représentations sociales susceptibles de produire des raccourcis interprétatifs ou de fausses croyances, afin que les adolescents aient une place et puissent participer à la vie publique. Bien que Genève soit un canton qui se soucie de plus en plus des problématiques concernant sa jeunesse, en essayant notamment de faciliter l'accès aux activités extrascolaires, des efforts restent à fournir.

### ***Participation et bien-être : une complémentarité essentielle***

Selon les dire des TSHM le principe de bien-être des adolescents est aussi important que le principe de participation : ces derniers sont intimement liés et s'influencent de manière réciproque. En effet, lors d'un accompagnement plus individualisé, le TSHM est attentif à impliquer le jeune dans la définition de sa situation. Le professionnel insiste sur le fait qu'il n'agit pas « pour » mais bien « avec » le jeune dans la recherche de solutions et/ou dans la construction d'un projet. Aussi, il l'accompagne, l'aide à s'outiller de compétences lui permettant de s'autonomiser et d'avoir une meilleure emprise sur ses propres décisions. En s'impliquant dans cette démarche, le jeune peut être témoin des impacts directs de sa participation de manière concrète. L'enjeu pour les TSHM est de saisir quel est le moment propice pour se retirer afin d'éviter une situation de dépendance. Ce constat renvoie à la complémentarité postulée par le Comité des droits de l'enfant (Observation générale n°12, 2009) entre l'intérêt supérieur de l'enfant et son droit de s'exprimer et d'être entendu (art.3 et art.12, CDE, 1989).

L'adolescence n'est pas vécue de la même manière par tous les jeunes. Dans notre partie théorique, nous avons relevé que l'accumulation des facteurs de risque pouvaient avoir des effets néfastes sur le développement psychosocial des adolescents. Les situations de ruptures diverses, pouvant notamment se traduire par des échecs scolaires au cours de la scolarité obligatoire, ont ainsi tendance à

fragiliser les jeunes. En effet, il a été démontré que l'échec scolaire pouvait avoir une influence négative sur l'estime de soi : *« les jeunes glissent spontanément d'une appréciation négative de leurs résultats scolaires à une appréciation négative d'eux-mêmes. Ils ont intériorisé le regard que les enseignants portent sur eux »* (De Besse, 2007, p.115). Les TSHM appuient ce phénomène en affirmant qu'ils côtoient *« [...] des jeunes qui ont un manque de confiance en eux, qui ne sont pas compris par l'environnement. Ils sont en marge et s'enferment entre eux. »* (TSHM n°3, p.6). Aussi, les professionnels savent qu'une forte dévalorisation de l'estime de soi pousse les adolescents à se résigner et à s'isoler ; ils ont tendance à se désintéresser et à se méfier des institutions publiques.

Ayant une faible estime d'eux-mêmes, certains jeunes envisagent d'autant moins une reconnaissance externe vis-à-vis de leurs potentielles compétences. Aussi, pour les TSHM l'accompagnement socio-éducatif individualisé est primordial pour éviter que les problèmes de l'adolescent ne s'aggravent dans la durée. Dans un démarche d'*empowerment* (Ninacs, 1995), travailler sur l'estime et la confiance en soi permettrait aux adolescents de quitter un sentiment d'impuissance dans le but de les mettre en mouvement et de les inscrire dans des projets collectifs.

L'étude de Burger (2017) relève, entre autre, l'importance du bien-être psychologique dans l'exercice de la participation des enfants dans le contexte scolaire. En effet, les résultats ont démontré que les enfants présentant des niveaux de bien-être plus élevés étaient plus susceptibles de participer activement à la vie sociale et de voir leurs droits participatifs respectés.

Les TSHM insistent également sur la nécessité d'un état de bien-être : *« Pour que le jeune se sente acteur, nous pensons qu'il doit se sentir bien, [...] En allant mieux, nous leur disons voilà ce que te propose le canton de Genève, voilà quelles portes on te donne la possibilité d'ouvrir, maintenant à toi de jouer [...] »* (TSHM n°2, p10).

La notion de temps est particulièrement importante car les professionnels affirment que certaines situations, imprégnées de dévalorisations fréquentes, nécessitent patience et persévérance : *« [...] Il y a des jeunes qui ont perdu confiance en eux-mêmes et en l'adulte. Ils ont l'impression d'être jugés. L'important c'est de leur donner des outils afin qu'ils puissent avoir confiance en eux, tout en valorisant leurs actions. »* (TSHM n°3, p.9). Ainsi, tout en cherchant l'implication de ces adolescents, les TSHM s'adaptent à leurs compétences et adoptent une logique du « pas à pas »,

afin de ne pas les décourager (TSHM n°1, p.6). De plus, ils veillent à adapter leurs propos en mettant en avant les capacités et les ressources internes des jeunes : « Lors des projets collectifs, on va observer les compétences de chacun pour les valoriser, c'est très important pour nous » (TSHM n°3, p.7).

Tout comme Freire, (1998), les TSHM affirment que la conscientisation est une composante essentielle de la démarche d'empowerment : « Notre rôle comme on l'a dit c'est de faciliter, d'aider, d'accompagner et de leur faire prendre conscience. [...] Certains se disent après coup qu'ils n'auraient jamais imaginé être capables de faire telle ou telle chose. » (TSHM n°2, p.11).

### **De la prévention à la participation**

Face à un public fragilisé, la prévention constitue une partie importante du travail des TSHM. Il nous semble important de comprendre les enjeux qui découlent de la prévention car, souvent définie par les pouvoirs publics, les objectifs sont susceptibles de servir d'autres intérêts que ceux des principaux concernés (ici, les adolescents). Même si les TSHM tentent de se distancier de ces effets « pervers », il serait erroné et simpliste de penser que le travail social hors murs est à l'abri des attentes du contrôle social.

Durant ces trois dernières décennies, les politiques sociales d'activation axées sur la réinsertion des populations dominent. Les politiques de la jeunesse n'échappent pas à cette logique : la forte augmentation des programmes mis en place pour les jeunes afin de favoriser la transition du milieu scolaire au milieu professionnel, a recouvert le panorama européen (Bonvin, 2013). Ces politiques promeuvent les programmes d'accompagnement personnel, dans lesquels la responsabilité individuelle devient capitale. Face à ces mutations socio-politiques et aux inquiétudes des politiques sociales, la notion de prévention s'est rapidement imposée comme mot d'ordre. Découlant, à la base, du domaine de la santé, la prévention a été définie et distinguée selon trois modes<sup>22</sup> par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) en 1948. Ces derniers ont été superposés au domaine du social car cela faisait pleinement sens. Ainsi, la prévention primaire cherche à

---

<sup>22</sup> Par prévention primaire on entend les moyens mis en œuvre pour empêcher l'apparition de symptômes. La prévention secondaire consiste à réduire le développement d'une maladie et la prévention tertiaire s'adresse aux personnes déjà concernées par la maladie, et cherche à empêcher toute récurrence (Trémintin, 2009).

améliorer les conditions de vie générale des personnes ; la prévention secondaire aide les personnes à se maintenir dans leur milieu de vie et la prévention tertiaire cherche à réinsérer les populations exclues.

A l'inverse des dispositifs d'activation évoqués, la mission première des TSHM n'est pas l'insertion professionnelle des jeunes à tout prix. Leurs actions tentent de se distancier du modèle prédictif ou sélectif de la prévention (Vittori, 2015), friand des catégorisations sociales découlant de présupposés normatifs qui, poussé à son paroxysme, tente de soigner ou exclure « ceux qui seraient porteurs des stigmates de la déviance » (*ibid.*, p. 13). De même, la mission primaire des TSHM n'est pas de réguler la sécurité ou de sanctionner des comportements indésirables ; ils s'intéressent davantage aux problèmes que les jeunes sont susceptibles de rencontrer. Ainsi, la prévention préconisée par les TSHM se rapproche davantage de la « prévention primaire » qui, sous l'impulsion de mouvements collectifs et d'actions participatives, vise avant tout à favoriser l'intégration de tous. Dans cette optique, il est essentiel de donner la parole au sujet et d'envisager l'accompagnement socio-éducatif comme une collaboration de confiance afin d'élaborer des solutions durables aspirant au bien-être des personnes. Même si les TSHM témoignent souvent de la nécessité de passer par un suivi individuel, ils tentent toujours de l'articuler au sein d'actions en groupes. En encourageant un rapport égalitaire avec les jeunes, les TSHM tentent de s'éloigner des relations porteuses d'intentions paternalistes (Ninacs, 1995), qui peuvent se manifester dans ce contexte avec des adolescents.

Selon cette approche préventive, différents outils permettent aux TSHM d'aller à la rencontre des groupes d'adolescents. La présence des Bus Unités Prévention Parc (BUPP) permettent aux TSHM de créer une ambiance conviviale, propice aux échanges, avec notamment la distribution gratuite de thé. Cela nous renvoie à l'importance de la proximité soulignée plus haut. De plus, les locaux autogérés ou dédiés à l'accueil libre permettent aux TSHM de maintenir le contact avec les jeunes qu'ils connaissent déjà tout en leur permettant d'en connaître d'autres. En adoptant une posture d'observateur, ils peuvent non seulement être attentifs aux dynamiques de groupes, mais également repérer les adolescents qui se trouvent en situation de rupture ou qui risquent de s'y retrouver. Ceci peut notamment se traduire par une

présence excessive à l'extérieur et/ou des comportements à risques (par ex : consommation excessive d'alcool ou usage des drogues).

L'outil des « petits jobs » permet aux professionnels du terrain de créer du lien avec les adolescents et de rester continuellement en contact avec ces derniers. Certains TSHM affirment que par le biais de cet outil, ils sont à même d'apporter de la prévention précoce à des jeunes susceptibles de rencontrer des difficultés. De plus, les TSHM nous rendent attentifs au fait que parfois, cet outil laisse uniquement entrevoir « la pointe de l'iceberg » et que d'autres besoins ou problèmes plus personnels peuvent surgir au fil des rencontres et des discussions.

Les « petits jobs » sont très répandus et très convoités par tous les adolescents en général. Bien que les TSHM demandent une certaine rigueur et un certain sens de responsabilité de la part de ces derniers, ils réduisent les formalités administratives, notamment à travers des accords avec les communes, afin de favoriser l'accès pour tous. Souvent, cet outil est inclus dans une action collective, telle que des manifestations culturelles et artistiques au sein des communes, dont le but consiste à mélanger les générations et encourager une participation sociale. Pour les TSHM, il est important de valoriser l'image des jeunes à travers le travail fourni.

L'articulation de l'animation socioculturelle et de la prévention, propre au travail social hors murs, peut apporter un cadre intéressant pour la participation des jeunes. En effet, les différents outils à caractère préventif, comme les « petits jobs », leur offrent un espace propice aux expériences : ils ont l'opportunité d'être introduits à divers « métiers ». L'essai-erreur, comme nous l'avons souligné, est possible et peut aider les adolescents à réfléchir sur leurs choix. La recherche de leur autonomie, également prônée par certains TSHM, est certes tributaire des logiques d'adaptation aux normes sociales (Bonvin, 2013), mais la nature singulière du travail social hors murs, moins formelle, semble permettre une plus grande marge de manœuvre à l'agir des adolescents. Selon les éléments relevés ci-dessus, la prévention est également un facteur social qui favorise le processus de participation.

## DISCUSSION

### Bilan de l'analyse

En guise de discussion, nous proposons de relever et discuter les implications théoriques et empiriques soulevées par les résultats de notre étude, concernant l'exercice de la participation, découlant du droit d'être entendu des adolescents dans le cadre du travail social hors murs.

D'une manière générale, ce droit semble trouver sa place tant dans les textes institutionnels, les discours des politiciens, que dans la pratique des travailleurs sociaux. En effet, nous avons pu voir que les fondements du travail social hors murs, sous-branche de l'animation socioculturelle, reposent notamment sur une volonté d'être davantage à l'écoute de certaines populations jeunes réfractaires aux normes d'organisation et de gestion rationnelles de l'espace-temps. De telles normes se retrouvent dans les établissements institutionnels et formels qui ne laissent que peu de place à des fonctionnements alternatifs, pouvant émaner des adolescents en situation de précarité. Néanmoins, après avoir mené les entretiens auprès des professionnels du terrain, nous pouvons mettre en évidence que même si la participation des adolescents fait partie intégrante de leurs actions, le principe même de la participation en tant que droit reste vaguement connu. La Convention relative aux droits de l'enfant (1989) reste un texte peu évocateur pour les TSHM. Réciproquement, nous avons pu relever que la majorité des adolescents interviewés n'avaient que très peu de connaissances sur leurs droits. Or il semble difficile de rendre un droit « réel » si les principaux concernés ne sont pas en mesure de s'y référer.

Si, pour les TSHM la participation est un principe vers lequel tous les habitants devraient idéalement tendre, elle reste un droit qui se doit d'être expliqué et appliqué de manière transversale à tous les domaines liés à la vie des enfants et des adolescents du canton. Les résultats d'une étude menée par Burger (2017) indiquent à ce sujet que les enfants conscients de leurs droits sont plus enclins à les revendiquer et à faire l'exercice de la participation dans leur vie quotidienne. De même, ils considèrent d'avantage le droit à la participation comme étant respecté.

Il est nécessaire que les enfant puissent être suffisamment informés afin de faire des choix à propos des questions influençant leur vie (Burger).

Ceci rejoint les recommandations relatives, entre autre, au respect des opinions des enfants que le Comité des Droits de l'enfant a adressé à la Suisse en 2015. Ce dernier lui a expressément demandé d'accorder une attention particulière aux enfants marginalisés et défavorisés, tout en « *veillant à ce que les professionnels des secteurs de la justice et des services sociaux et d'autres secteurs qui s'occupent d'enfants reçoivent systématiquement une formation appropriée sur les moyens d'assurer la participation effective des enfants.* » (p.7). De cette manière les enfants et les adolescents pourraient se sentir plus concernés par ce droit et endosser une certaine responsabilité à son égard.

Toutefois, il serait faux de disqualifier les expériences de participation vécues, et prenant naissance au sein du cadre propice offert par le contexte du travail social hors murs. N'oublions pas que l'animation socioculturelle est directement liée à l'action. En effet, pour être à même de répondre aux besoins et aux intérêts de la population, l'animation se doit d'évoluer sur le terrain en favorisant la proximité sociale. Aussi, il a été intéressant de voir que la longue tradition de participation dans le domaine de l'animation socioculturelle permet de percevoir la traduction de cette notion principalement à travers la pratique sociale ordinaire de la population au niveau local. Cela laisse entrevoir le caractère « [...] *animé, mouvant d'un droit, qui est activement interprété, façonné et promu par les individus dans les circonstances données* » (Hanson et Poretti, 2011, p.4). Nous retrouvons ici la définition des droits vivants. Il nous semble essentiel de valoriser cette approche lorsque l'on se réfère aux droits de l'enfant, afin de ne pas toujours adopter une conception verticale selon laquelle le droit international est supposé supérieur au droit coutumier des individus (Hanson et Poretti). Néanmoins, nous réitérons la nécessité de théoriser un principe aux contours très larges, à défaut d'assister à l'apparition d'un morcellement de la pratique.

En abordant le thème de la participation avec les TSHM et les responsables politiques nous avons constaté que la notion d'acteur est pleinement acquise et revendiquée. L'analyse de leurs discours a dévoilé une certaine aisance à utiliser ce terme, sans pour autant l'expliquer de manière précise. Nous avons vu dans notre

partie théorique que le risque résidait dans le fait que cette notion devienne une sorte de « label » pour n'importe quelle intervention sociale envers une population cible. Néanmoins, les données recueillies nous ont démontré que les TSHM étaient non seulement attentifs à inclure les perspectives des adolescents dans la mise en place de projet ou activités qu'ils pouvaient proposer ou initier, mais également à encourager la mobilisation de leurs compétences dans tout processus de participation. Ils ont affirmé que les adolescents possédaient des capacités leur permettant d'avoir une influence sur leur environnement, de manière à mieux contrôler leur devenir social.

Bien que nous ayons interviewé des adolescents venant de classes économiques diverses, les communes ciblées montrent un certain profil du public concerné : des jeunes « en risque de rupture » ou « en rupture ». Ainsi, nous avons relevé que les particularités mêmes du travail social hors murs présentent différents facteurs susceptibles de favoriser la capacité participative des adolescents en situation de précarité. En effet, la présence d'un cadre faiblement structuré correspond aux besoins, aux envies et motivations des adolescents. Ceci influe favorablement sur l'autonomie des adolescents et augmente leur implication individuelle et sociale. L'apport d'un accompagnement éducatif (individuel ou collectif) reste néanmoins important, étant donné le degré de fragilité variable des adolescents. D'ailleurs, la forte présence de l'axe préventif permet aux professionnels d'effectuer un va-et-vient continu entre le bien-être des adolescents et leur participation. L'un n'aurait de sens sans l'autre, et c'est d'ailleurs ce qu'a soulevé le Comité des droits de l'enfant dans son observation générale n°12 (2009).

Loin de constituer une relation d'assistance ou de dépendance, le soutien des TSHM permet aux adolescents d'intégrer et développer les compétences leur permettant d'être plus à même de saisir les opportunités de valeurs qui s'offrent à eux (Bonvin et Farvaque, 2008).

Face aux inégalités liées notamment à la concentration de la précarité dans certains sous-secteurs de la ville de Genève, les TSHM, s'engagent particulièrement à rétablir équitablement la capacité de participation des adolescents en situation précaire. En effet, ils tentent notamment de leur faciliter l'accès aux activités extrascolaires de nature culturelle, sportive ou artistique, afin de les rapprocher des

opportunités de participation à la vie publique. Or, leurs efforts ne sont pas suffisants et les responsables politiques ont affirmé qu'une ouverture de la structure sociale est nécessaire. Cela dépend des politiques sociales mises en place, qui vont elles-mêmes dépendre des idéologies et partis politiques des responsables. Selon une approche par les capacités, ceci rejoint les propos d'Amartya Sen, lorsqu'il affirme que l'action publique se doit d'offrir des opportunités permettant d'accroître la liberté individuelle réelle ou la capacité de choix des individus (Bonvin et Farvaque, 2008).

Dans un contexte alliant prévention et animation socioculturelle, où différents intérêts cohabitent, il est important de garder un regard critique quant à l'usage de la notion d'acteur. En effet, lorsque les théories psychologiques et sociologiques s'insèrent dans les discours institutionnels, une telle notion peut rapidement prendre la forme d'un « slogan » (Stoecklin, 2009). Pour notre étude il nous a donc fallu comprendre les enjeux que sous-tendent ces discours. Nous avons noté que le processus de professionnalisation du travail social hors murs - apportant inévitablement des effets d'institutionnalisation - a fait naître un débat entre les professionnels du territoire. Si pour certains ce phénomène est salué et nécessaire, pour d'autres il équivaut à l'autorisation d'un droit de regard constant et prononcé de la part des institutions publiques, ce qui à la longue annihilerait l'originalité et les cadres souples qui favorisent l'exercice de la participation des adolescents dans un contexte hors murs. Dans cette optique, leurs actions et leur présence sur le terrain pourraient prendre l'allure d'un « repérage », rejoignant l'idée du contrôle social dont ils tentent de s'éloigner. De plus, les préoccupations des communes concernant les adolescents en situation de rupture pèsent notablement sur le travail quotidien des TSHM, qui sont encouragés à collaborer avec les institutions d'insertion ou de réinsertion professionnelle. Par conséquent, les travailleurs sociaux hors murs sont confrontés au dilemme opposant « [...] *la prescription institutionnelle qui pointe la jeunesse comme une population potentiellement menaçante et une prescription professionnelle qui met en avant la créativité et les ressources des jeunes* » (Vuille et Witch, 2007, p.236). Notre analyse nous montre que les TSHM tentent de générer un espace intermédiaire entre ces deux tendances. Ils privilégient ainsi l'apparition d'un certain compromis entre les aspirations des adolescents et celles des autorités publiques. Il est essentiel que cet « [...] *espace d'intervention [soit] négocié et non*

*dominé par l'une des parties. Dans cette configuration l'animateur se positionne comme porteur des valeurs communes et acquiert une certaine autonomie »* (Poyrat, 2004).

Même si par définition le travail social hors murs évite toute forme d'institutionnalisation, nous avons pu voir que la structure sociale reste présente dans un tel contexte, que ce soit, nous le répétons, par le biais de partenariats avec les institutions de réinsertion ou via des intérêts découlant des politiques publiques. Ceci nous renvoie à la théorie de la structuration de Giddens (1989), évoquée plus haut, qui postule que dans toute analyse sociale, il existe une certaine interdépendance entre la structure, entendu comme un système social, et l'individu. Selon le sociologue, le structurel est toujours à la fois structurant et habilitant. Aussi, c'est ce que nous avons tenté de mettre en lumière par notre analyse dans le contexte précis du travail social hors murs. Il est clair que les adolescents font preuve d'une certaine adaptabilité sociale, mais celle-ci les habilite également à modifier cette structure. En fait, notre étude nous a montré qu'ils étaient capables de s'adapter et d'innover de manière simultanée. L'idée d'un équilibre apparaît donc à nouveau et a pu être visualisée à travers les dimensions de l'expérience du modèle du « système de l'acteur ».

La méthodologie d'intervention utilisée pour recueillir la parole des adolescents nous a donnée l'opportunité d'explorer leur subjectivité. L'utilisation de la grille d'analyse proposé par le « système de l'acteur » nous a ainsi permis de mieux cibler les ressources et les contraintes de l'expérience participative des adolescents dans le cadre du travail social hors murs. Ainsi, l'analyse des données a relevé plusieurs ressources sur lesquels les jeunes peuvent s'appuyer. Nous pouvons citer l'importance du réseau social, favorisé entre autre par le rôle d'intermédiaire joué par les TSHM. L'un des projets expliqué plus haut a illustré la capacité de certains jeunes à s'emparer de la mise à disposition des structures publiques. De même, nous avons pu réaliser l'importance des dispositifs de « préformation professionnelle » (petits jobs), mis en place par les TSHM, dans la valorisation de l'image de soi des adolescents ainsi que la recherche d'autonomie. Cela leur ouvre également une porte vers la projection de leur future vie professionnelle. Pour les plus vulnérables, (comme par exemple le MNA) le soutien social - pouvant se retrouvé dans les « petits

jobs» ou l'organisation d'événements socioculturels - constituait une ressource précieuse pour leur développement personnel et social.

Les voyages d'entraide constituent un bel exemple d'outil avec lesquels les TSHM ont la possibilité de mobiliser la réflexivité des adolescents. Les participantes interrogées ont d'ailleurs pris davantage conscience de cet exercice tout au long de notre entretien. A ce propos les trois étapes sont aussi cruciales les unes que les autres. Il aurait été intéressant d'interviewer à nouveau les adolescentes en question après leur retour en Suisse afin d'être témoin de l'évolution de leur expérience de la participation.

Enfin, selon le propos des TSHM et des adolescents, la participation ne suivrait pas une logique linéaire, où une participation maximale serait davantage valorisée. Au contraire, il semblerait que les formes ascendantes et descendantes<sup>23</sup> de la participation, s'entremêlent dans le temps. En réalité, les TSHM sont persuadés que la participation est un processus qui fluctue dans le temps et qui dépend de l'assemblage de différents facteurs personnels et sociaux à un instant précis. Notre analyse a d'ailleurs démontré l'existence d'une telle dynamique. Ces facteurs ont un poids non négligeable dans le processus de participation de ces jeunes. L'aspect évolutif du processus découlerait davantage d'une correspondance entre les ressources personnelles des adolescents et les opportunités sociales à leur disposition. Nos entretiens nous ont permis de montrer que chacun avait pu trouver un certain équilibre en fonction de ses envies, ses besoins et de sa motivation, à un certain moment donné.

### **Limites et recommandations :**

Afin d'alimenter la discussion et poursuivre notre recherche il aurait fallu mener une deuxième série d'entretiens avec les mêmes adolescents, quelques mois plus tard. En effet, la participation est un processus dynamique qui nécessite d'être analysé et évalué dans le temps. Pour compléter notre étude, une approche diachronique se serait révélée utile. Ceci nous aurait potentiellement permis de relever différentes formes de capabilité endossées par les adolescents dans le cadre du travail social hors murs.

---

<sup>23</sup> Par participation descendante (ou top-down) les enfants ne sont que figurant alors que la participation ascendante s'entend d'une forme où les enfants s'impliquent en tant qu'acteurs.

En outre, nous regrettons de ne pas avoir pu nous entretenir avec d'autres équipes de travailleurs sociaux, se situant dans d'autres quartiers concernés par la PCSMU, afin d'avoir une vision plus globale de la thématique. En effet, les données récoltées nous ont uniquement permis d'avoir un aperçu de ce qui est mis en place dans certaines communes du canton. Nous savons également que notre étude offre une analyse limitée de la notion de capabilité participative dans un tel contexte, due notamment au nombre modeste d'adolescents et de responsables politiques interviewés. La représentativité des partis politiques peut paraître insuffisante dans notre recherche : les deux responsables politiques interviewés sont socialistes. Fortement engagés pour la cohésion sociale à Genève, ils ont toujours été très sensibles au thème de la précarité. En conséquence, il aurait été intéressant de connaître la manière dont d'autres responsables envisagent et appliquent le droit à la participation dans le domaine de la prévention et des activités extrascolaires.

Sachant que le thème de la participation évolue en fonction des politiques d'enfance et de la jeunesse, dont la réalisation dépend fortement des cantons, il serait intéressant d'explorer la manière dont elle se décline dans les différents cantons, notamment en Suisse alémanique. Une étude complémentaire sur ce sujet pourrait permettre de dégager significativement les différences entre cantons, tout en relevant les points forts des pratiques de ces derniers.

Concernant l'application de la participation dans le contexte du travail social hors murs, notre étude nous a montré à quel point les professionnels étaient sensibles au sujet de l'intérêt supérieur des adolescents qu'ils côtoient. Leur pratique se focalise essentiellement sur le recueil de l'opinion des jeunes, tout en évaluant de manière continue leurs besoins et leurs aspirations. Toutefois, nous ne pouvons qu'encourager l'introduction d'outils soutenant une approche compréhensive, comme par exemple le kaléidoscope de l'expérience que nous avons utilisé pour nos entretiens. Ceci permettrait de mobiliser la réflexivité des adolescents sur leur situation afin que ces derniers puissent donner un sens subjectif à leur expérience participative. Dans notre partie théorique, nous avons relevé l'importance de la réflexivité lorsqu'il est question des droits de l'enfant. Stoecklin (2009) avance qu'un enfant possède les droits promulgués par la CDE mais qu'il ne devient réellement sujet que lorsqu'il acquiert la réflexivité propre à l'acteur social.

Tout en suivant les recommandations du comité des droits de l'enfant, il serait souhaitable que les TSHM puissent davantage bénéficier d'espaces de formation officiels pour réfléchir de manière critique aux enjeux qui sous-tendent la notion de participation.

Bien que l'objectif principal n'ait pas été de cibler spécifiquement un type de population, notre étude nous a montré que les données concernant la participation des adolescents en situation de précarité étaient encore maigres. Il semble encore difficile d'évaluer concrètement l'influence de l'agir des adolescents dans le contexte du travail social hors murs. Nous encourageons la réutilisation de l'outil CATI-GE permettant de recenser des données statistiques sur les populations en situation précaire. En effet, ceci permettrait de mieux cerner les besoins et les intérêts de ces derniers pour la mise en place de politiques adaptées favorisant la participation des jeunes.

Notre recherche nous a montré que les activités et les projets proposés ou co-construits avec les jeunes, les TSHM et les élus, avaient bien pour mission, comme le soulève Vuille et Witch (2007, p.236), de « [...] faire accepter par la collectivité locale la dimension révélatrice de la précarité sociale que manifestent les jeunes en difficulté ». De cette manière, il semblerait que, parallèlement au référentiel économique dominant, il faille reconnaître l'existence d'un nouveau référentiel « citoyen » (*ibid.*, p.236). Dans cette optique, il nous semble important d'augmenter la visibilité des projets réalisés par des jeunes qui ne côtoient pas forcément les structures officielles de loisirs organisés, afin de reconnaître et légitimer des formes alternatives de participation.

## CONCLUSION

La promulgation de la CDE en 1989 confère à l'enfant un nouveau statut de *sujet de droit*. L'un des principes généraux qui a grandement contribué à ce changement majeur est le droit à la participation. C'est l'article 12 de la CDE qui traduit ce principe et qui « [...] garantit à chaque enfant capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en compte eu égard à son âge et à son degré de

*maturité.* » (Comité des droits de l'enfant, 2009, p.4). Dans notre étude, nous avons décidé de questionner l'exercice du droit à la participation des adolescents, concernés par le travail social hors murs, sous l'angle de la capacité participative. Sachant que cette dernière résulte de l'interdépendance entre les opportunités sociales et les ressources personnelles d'un individu, nous nous sommes plus particulièrement penchés sur les facteurs personnels et sociaux qui influencent d'une certaine manière la capacité de choix des adolescents en question. Ainsi, nous avons adopté une analyse socio-juridique du droit, en faisant appel à des concepts propres à la sociologie de l'action.

L'analyse des divers entretiens a fait émerger des facteurs susceptibles de favoriser la capacité participative des adolescents en situation de précarité. Ainsi, la flexibilité et l'adaptabilité propre au cadre du travail social hors murs semblent correspondre aux motivations et aux besoins de ces derniers, souvent découragés par les normes figées des institutions formelles. De plus, la disponibilité, la mobilité et la proximité des TSHM au sein des quartiers se sont avérées essentielles pour des jeunes, trop souvent éloignés des opportunités de participation offertes par les communes du canton, de par leur emplacement géographique ou leur situation socio-économique. A ce propos, l'instauration d'une relation de confiance est primordiale car elle permet aux TSHM de bien cerner les motivations, les envies ainsi que les besoins des adolescents. Le travail social hors murs propose donc une nouvelle logique d'organisation où les professionnels, bénéficiant d'une grande marge de manœuvre, s'adaptent aux adolescents, et non l'inverse.

Le principe d'*empowerment* ainsi que la théorie de l'agir faible nous ont permis de pointer non seulement le caractère vulnérable des adolescents, mais également leurs compétences. Aussi, les activités et les projets auxquels les jeunes prennent part dans le contexte hors murs favorisent l'expression et le développement de nouvelles ressources personnelles. Notre analyse nous a montré que pour les TSHM et les responsables politiques, il est essentiel de faire prendre conscience aux adolescents de leur pouvoir d'agir. Ils soulignent l'importance de la capacité des jeunes à exercer un contrôle sur la définition et la nature des changements qui les concernent (Le Bossé, 2003).

Tout au long de notre recherche, nous avons pu voir que même si les professionnels du terrain tentaient de conscientiser les adolescents sur les « opportunités de

*participation* » qui s'offrent à eux (Zermatten & Stoecklin, 2009, p.95), cette action devait être accompagnée d'efforts de la part des autorités publiques. Face à des populations en situation de précarité encore mal connues, il est nécessaire de penser au-delà des logiques d'insertion à tout prix. Aussi, l'objectif des politiques publiques devrait davantage réfléchir sur les conditions favorables permettant le développement de la capacité de choix. Ceci rejoint l'affirmation de Zermatten et Stoecklin selon laquelle « [...] la capacité est acquise lorsque d'une part l'acteur identifie la palette d'activités possibles dans sa situation présente, que d'autre part des conditions externes (projet d'intervention, société) pour réaliser les activités contribuant à son intégration sociale lui sont effectivement accessibles » (p. 107).

A travers cette étude, nous avons tenté d'apporter de nouveaux éléments théoriques alimentant la théorie de «l'enfant acteur». Nous espérons qu'elle aura permis d'ouvrir de nouvelles pistes de réflexion en vue d'un renouvellement de la pratique, en faveur de l'exercice du droit à la participation des adolescents.

## Références

- Alanen, L. (2011). Critical Childhood Studies ? *Childhood*, 18(2), 147-150. doi : 10.1177/0907568211404511
- Benoît, C. et Christiane, C. (2012). Focus — Les expérimentations sur les loisirs des adolescents : une aide pour penser une future politique familiale de la jeunesse. *Informations sociales*, 174(6), 78-82. URL : <http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2012-6-page-78.htm>
- Besses, M. (2007). L'estime de soi, enjeu éducatif pour préparer à la vie professionnelle, *Formation emploi*, 98, 109-121. URL : <http://formationemploi.revues.org/1613>
- Blanchet, A. et Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes – L'entretien* (2<sup>ème</sup> éd. refondue). Paris, France : Armand Colin.
- Bonvin, J-M. et Farvaque, N. (2008). *Amartya Sen. Une politique de la liberté*. Paris, France : Michalon.
- Bonvin, J.M., Dif-Pradalier, M. et Rosenstein, E. (2013). Politiques d'activation des jeunes et modalités d'accompagnement. Le cas du programme FORJAD en Suisse. *Lien social et Politiques*, 70, 13–27. doi : 10.7202/1021153ar
- Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development : Experiments by nature and design. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Burger, K. (2017). The role of social and psychological resources in children's perception of their participation rights. *Children and Youth Services Review*, 79, 139-147. doi : <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.019>
- Castel, R. (2003). Des individus sans support. Dans M.-H. Soulet et V. Chatel (dir.), *Agir en situation de vulnérabilité*. Sainte Foy: Presses de l'université Laval.
- Clarisse, R., Kindelberger, C. et Le Floc'h, N. (2007). Les activités de loisirs des enfants et des adolescents comme milieu de développement. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36(4), 485-502. doi : 10.4000/osp.1527
- Cloutier, R. et Drapeau, S. (2008). *Psychologie de l'adolescent* (3<sup>ème</sup> éd.). Montréal, Gaëtan Morin Editeur.
- Conférence suisse des institutions d'actions sociales. (2015). *Pauvreté et seuil de pauvreté*. Récupéré du site de l'auteur : [https://csias.ch/uploads/media/2015\\_Die\\_Armutsgrenze\\_der\\_SKOS-f\\_01.pdf](https://csias.ch/uploads/media/2015_Die_Armutsgrenze_der_SKOS-f_01.pdf)
- Centre de l'Analyse Territoriale de Genève. (2014). *Analyse des inégalités dans le canton de Genève*. Récupéré du site de l'auteur : <http://cati-ge.ch/index.php/pages/rapport-cati-ge-2014/>

Céroux, B. et Crépin, C. (2014). Construire une offre de loisirs avec les adolescents. Etude d'un dispositif expérimental de la CNAF, *Agora débats/jeunesses*, 66(1), 107-118. doi:10.3917/agora.066.0107.

Conseil de l'Europe/CDEJ. (1997). *La participation des jeunes*. Direction de la jeunesse: Editions du Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe. (2012). *Recommandation sur la participation des enfants et des jeunes de moins de 18 ans*. CM/Rec (2012)2).

Corsaro, W. A. (2011). *The Sociology of Childhood* (3<sup>e</sup> éd.). Sage :Pine Forge.

Coslin, P. G. (2002). *Psychologie de l'adolescent*. Paris : Armand Colin.

Da Conceição Taborda-Simões, M. (2005). L'adolescence : une transition, une crise ou un changement ? *Bulletin de psychologie*, 5(479), 521-534. doi:10.3917/bupsy.479.0521.

Dahan, C. (2015, janvier). Le moment adolescent : la construction de soi à travers les loisirs, *observatoire de la jeunesse et des politique de jeunes*, 29, 1-3. Récupéré du site de l'institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire : [http://www.injep.fr/sites/default/files/documents/fr29\\_ados.pdf](http://www.injep.fr/sites/default/files/documents/fr29_ados.pdf)

Darbellay, F. (2005). *Interdisciplinarité et transdisciplinarité en analyse des discours : complexité des textes, intertextualité et transtextualité*. Genève : Slatkine.

Détrez, C. (2014). Les loisirs à l'adolescence : une affaire sérieuse. *Informations sociales*, 181(1), 8-18.

Erikson, E. H. (2014). *Adolescence et crise: la quête de l'identité* (J. Nass et C. Louis-Combet, trad.). Paris, France : Flammarion. (Ouvrage original publié en 1968 sous le titre *Identity : Youth and Crisis*. New York, NY : Norton.

Evaluation de la politique d'information et d'orientation professionnelle en faveur des jeunes en rupture de formation (2011). Récupérer du site de l'organe externe Cours des Comptes de la République et canton de Genève : <http://www.cdc-ge.ch/fr/Publications/Archives-CEPP/Liste-des-rapports-d-evaluation/Jeunes-en-rupture-de-formation.html>

Felder, D. (2011). *La prise en charge des « jeunes en rupture » : un état des lieux*. Genève, Suisse : Commission externe d'évaluation des politiques publiques.

Fondation genevoise pour l'animation socioculturelle (2011). *Le travail social hors murs à la FAS'e. Référentiel opérationnel* (ed.2016). Consulté sur le site de l'auteur

Fondation genevoise pour l'animation socioculturelle. (2014). *Mandat TSHM*.

Consulté le 3 avril 2017 sur le site de l'équipe hors murs de Meyrin :  
<http://www.transitmeyrin.ch/page23.php>

Giddens, A (1984). *The constitution of society : outline of the theory of structuration*. Cambridge : Polity press.

Glaser, G. B. et Strauss, A. A. (2010). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégie pour la recherche qualitative*. Paris, France : Armand Colin. (Ouvrage original publié en 1967 sous le titre *The Discovery of Grounded Theory, Strategies for qualitative research*. New York, NY : Basic Books).

Groupement romand d'études des addictions et Fachverband Sucht (2002). *Charte du Travail Social «Hors Murs*. Récupéré du site des auteurs :  
<http://www.grea.ch/publications/charte-du-tshm>

Hanson, K. et Vandaele, A. (2003). *Working with children and international labour law : A critical analysis*. The International Journal of Children's Rights, 11.

Hanson, K. et Poretti, M. (2012). 'Living Rights' ou l'enfant sujet de droits: la traduction de la compréhension de leurs droits par les enfants eux-mêmes à l'attention de la communauté internationale. In P. Meyer-Bisch (ed.) *L'enfant témoin et sujet: les droits culturels de l'enfant* (pp. 81-101). Genève : Schulthess.

James, A. et Prout, A. (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood : Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Basingstoke :Falmer Press.

Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K. & Sinclair, R. (2003). *Building a culture of participation: Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation: handbook*. Nottingham, UK :DfES Publications.

Lansdown, G. (2001). *Promouvoir la participation des enfants au processus décisionnel démocratique*. Florence: Centre de recherche Innocenti.

Lansdown, G. (2010). The realisation of children's participation rights: critical reflections. In B. Percy-Smith & N. Thomas (Ed.), *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from theory and practice* (pp. 11- 23). London / New York: Routledge.

- Le Bossé, Y. (2003). De l'« habilitation » au « pouvoir d'agir » : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment. *Nouvelles pratiques sociales*, 16(2), 30-51. URL : <http://id.erudit.org/iderudit/009841ar>
- Lehners, J.-P. (2008). La participation de l'enfant, un acquis ou un défi ? Dans F. Ferring, K. Hanson, M. Majerus, C. Schmitt et J. Zermatten (dir.), *Les droits de l'enfant : Citoyenneté et participation. Actes des conférences de l'école d'été 2007* (p. 2- 3). Luxembourg : Université du Luxembourg.
- Libois, J. et Wicht, L. (2004). *Travail social hors murs. Créativité et paradoxes dans l'action*. Genève, Suisse : les Editions.
- Lucchini, R. (2008). L'enfant en situation de rue n'est pas un fait social. Entre détermination et indétermination. *Enfants en situation de rue. Prévention, intervention, respect des droits : 13<sup>ème</sup> Séminaire de l'Institut international des droits de l'enfant (Sion, 16- 20 octobre 2007)* (pp. 31-41). Sion : Institut Universitaire Kurt Bösch.
- Lücker-Babel, F. et Koch, F. (2014). *Le droit de l'enfant en ville de Genève*. Genève, Suisse : Département de la cohésion sociale et de la solidarité. Récupéré du site officiel de la ville de Genève: <http://www.ville-geneve.ch/dossiers-information/2014-annee-enfance/projet/rapport-droits-enfant-ville-geneve/>
- Monnet, E. (2007). La théorie des « capacités » d'Amartya Sen face au problème du relativisme, *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 12. URL : <http://traces.revues.org/211>
- Morrow, V. (2008). Ethical dilemmas in research with children and young people about their social environments. *Children's Geographies*, 6(1), 49-61.
- Morrow, V. (2009). The ethics of social research with children and families in Young Lives : practical experiences : Young Lives Working Paper 53.
- Mucchielli, A. (2013). *L'identité* (9<sup>e</sup> édi.). Paris, France : Presses Universitaires de France
- Mustafa, P. (2004). Mutation de l'animation socioculturelle. *Agora débat/jeunesses*. 35(1), 76-87. doi : 10.3406/agora.2004.2160
- Nibell, L. N., Shook, J. J. et Finn, J. L. (2009). *Childhood, Youth, and Social Work in Transformation : Implications for Policy*. New York, NY : Columbia University Press.
- Ninacs, W. A. (1995). Empowerment et service social : approches et enjeux. *Service social*, 44(1). doi: 10.7202/706681ar.

- Paugam, S. (2002). Pour une définition sociologique de la précarité. *Politiques sociales*, 61(3-4), 15-27.
- Payet, J.-P. et Giuliani, F. (2010). Rencontrer, interpréter, reconnaître. Catégorisation et pluralité de l'acteur faible. Dans J.-P. Payet, C. Rostaing et F. Giuliani (dir.), *La relation d'enquête. La sociologie au défi des acteurs faibles*. Rennes, France : Presses Universitaire de Rennes.
- Pierre, T. (2015). Les capacités d'actions inventives des jeunes. Dans A. Boubeker et M. Ottersbach (dir.), *Diversité et participation. Approches franco-allemande de l'action sociale pour la jeunesse des quartiers marginalisés* (p.161-174). Paris, France : Téraèdre.
- Pronovost, G. (2009). Le rapport au temps des adolescents : une quête de soi par-delà les contraintes institutionnelles et familiales. *Informations sociales*, 153(3), 22-28. URL : <http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2009-3-page-22.htm>.
- Ramoni, B. (2014). *Psychologie de l'adolescence*. Genève : CIDE-UNIGE, Centre interfacultaire en droits de l'enfant.
- Secrétariat du Grand Conseil (2016). *Rapport du Conseil d'Etat au Grand Conseil sur la pauvreté à Genève* (RD-1155). Récupéré du site officiel de l'Etat de Genève : <http://ge.ch/grandconseil/memorial/seances/010307/40/26/>
- Stoecklin, D. (2012). Theories of action in the field of child participation :in searche of explicit frameworks. *Childhood*, 20(4), 443-457. doi :10.1177/0907568212466901.
- Stoecklin, D. et Bonvin, J.-M. (2014). *Children's rights and the capability approach, Challenges and Prospects*. London: Springer.
- Tironi, Y. (2015). *Participation et citoyenneté des jeunes. La démocratie en jeu*. Lausanne, Suisse : EESP.
- Touraine, A. (1996). *Qu'est-ce que la démocratie ?* Paris : Fayard.
- Trémintin, J. (2009). Le travail social a-t-il sa place dans la prévention primaire ? *Lien social*, 946.
- Treseder, P. (1997). *Empowering Children and Young People: Promoting Involvement in Decision-Making*. London : Save the Children.
- UNICEF (2004). *Discussing Global Issues: What is participation?* Royaume Uni : UNICEF.
- Vittori, B. (2016). Du principe de participation sociale à sa mise en œuvre. Dans B. Vittori (dir.), *Au risque de la prévention. Enfance, jeunesse, familles et travail*

*social : de la prévention précoce à la participation sociale* (p.134-156). Genève, Suisse : IES.

Vuille, M. et Wicht, L. (2007). Des jeunes dans le périmètre de la prévention et du contrôle sociale. Dans M. Vuille et F. Schultheis (dir.), *Entre flexibilité et précarité : Regards croisés sur la jeunesse* (p.215-245). Paris, France : l'Harmattan.

Wresinski, J. (1987). *Grande pauvreté et précarité économique et sociale*. Récupéré du site de l'auteur : <http://www.joseph-wresinski.org/fr/grande-pauvrete-et-precarite/>

Zermatten, J. et Stoecklin, D. (dir.). (2009). *Le droit des enfants de participer. Norme juridique et réalité pratique : contribution à un nouveau contrat social*. Sion : IUKB/IDE.

### **Normes et législation**

Comité des Droits de l'Enfant. (2005). *Observation générale No 6. Traitement des enfants non accompagnés et des enfants séparés en dehors de leurs pays d'origine*, CRC/GC/2005/6.

Comité des Droits de l'Enfant. (2009). *Observation générale No 12 (2009). Le droit de l'enfant d'être entendu*, CRC/C/GC/12.

Comité des Droits de l'Enfant. (2013). *Observation générale no 17. Le droit de l'enfant au repos et aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives de participer à la vie culturelle et artistique (art. 31)*, CRC/C/GC/14.

Comité des droits de l'enfant. (2015). *Observations finales concernant les deuxièmes à quatrièmes rapports de la Suisse, soumis en un seul document*. CRC/C/CHE/CO/2-4.

Commission Fédérale de l'enfance et de la jeunesse. (2011). *A l'écoute de l'enfant : Le droit de l'enfant d'exprimer son opinion et d'être entendu*. Récupéré sur le site de l'auteur : <https://www.ekkj.admin.ch/fr/publications/rapports-de-la-cfej/>

Conseil fédéral. (2008). *Pour une politique suisse de l'enfance et de la jeunesse*. Récupéré du site officiel de la confédération suisse : <https://www.admin.ch/gov/fr/start/dokumentation/medienmitteilungen.msg-id-20941.html>

Conseil fédéral suisse. Message du 17 septembre 2010 relatif à la loi fédérale sur l'encouragement des activités extrascolaires des enfants et des jeunes (LEEJ) ; RS 10.087. Consulté le 1<sup>er</sup> août 2017. Accès : <https://www.admin.ch/opc/fr/federal-gazette/2010/6197.pdf>

Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant, du 20 novembre 1989, entrée en vigueur pour la Suisse le 26 mars 1997, RS 0.107.

Etat de Genève (2012). *Constitution de la République et canton de Genève*. Consulté le 2 août 2017. Accès : [https://www.ge.ch/legislation/rsg/f/s/rsg\\_a2\\_00.html](https://www.ge.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_a2_00.html)

Loi genevoise du 28 juin 1958 sur l'Office de l'enfance et de la jeunesse (LOJeun) ; RS J605. Consulté le 1<sup>er</sup> août 2017. Accès : [https://www.ge.ch/legislation/rsg/f/s/rsg\\_J6\\_05.html](https://www.ge.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_J6_05.html)

Loi du 23 septembre 2011 modifiant la loi relative aux centres de loisirs et de la rencontres et à la Fondation genevoise pour l'animation socioculturelle (LCLFAS'e) ; RS 10794. Consulté le 1<sup>er</sup> août 2017. Accès : <http://ge.ch/grandconseil/data/loisvotee/L10794.pdf>

Loi fédérale du 30 septembre 2011 sur l'encouragement des activités extrascolaires des enfants et des jeunes (LEEJ) ; RS 446.1. Consulté le 1<sup>er</sup> août 2017. Accès : [http://www.admin.ch/ch/f/rs/446\\_1/index.html](http://www.admin.ch/ch/f/rs/446_1/index.html)

Loi du 19 avril 2012 relative à la politique de cohésion sociale en milieu urbain (LCSMU) ; RS/GE A270. Consulté le 1<sup>er</sup> août 2017. Accès : [https://www.ge.ch/legislation/rsg/f/s/rsg\\_A2\\_70.html](https://www.ge.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_A2_70.html)

Office fédéral des assurances sociales. (2014). *Etat actuel de la politique de l'enfance et de la jeunesse en Suisse*. Récupéré du site de la Confédération suisse: <https://www.bsv.admin.ch/bsv/fr/home/politique-sociale/kinder-und-jugendfragen/grundlagen-gesetze.html>

## ANNEXES

### 1. Guides et grilles d'entretien (adolescents, TSHM et responsables politiques)

a)

#### Guide d'entretien qualitatif semi-directif et directif Adolescents (es)

##### Présentation de l'étude:

Par cette recherche, j'aimerais avoir des informations sur ta manière d'occuper ton temps libre et/ou tes activités de loisirs. Ensuite je souhaiterais connaître ton opinion sur ta participation (ou non) aux activités/projets proposés par les TSHM. C'est pourquoi je vais te poser des questions sur tes expériences vécues, sur tes relations avec ces adultes, tes amis (es) et en lien avec ces activités.

Dans mon champ d'étude, la parole des enfants et des adolescents est importante car elle permet notamment d'améliorer les manières de faire ou de fonctionner dans les institutions grâce à leurs expériences.

Saches que tu resteras anonyme, alors tu peux me dire tout ce qui te vient par l'esprit sans problème.

*Petite questions personnelles pour cibler l'échantillon :*

Genre :  masculin  féminin

Age :

Je côtoie les TSHM/suis en lien avec un projet/activité depuis :

##### Phase semi-directive :

#### 1. Questions générales sur les loisirs

- Comment occupes-tu ton temps libre ? (Où ? Que fais-tu durant ton temps libre, quelles sont tes activités de loisirs) ?
- Combien de temps y consacres-tu par semaine ?
- Gestion du temps libre/activités ? (Comment est-ce que tu organises tes loisirs, est-ce que tu décides seul(e) ou avec tes parents) ?
- Et ta liberté dans tes loisirs ? (parents, argents, etc.)
- Souhait de changements ? ?

#### Travail social hors murs

- Première contact ? Comment ? Quand ? Depuis quand ?
- Pourquoi le travail social hors murs ? Les TSHM ?
- Combien de fois par semaine participes-tu ? Les vois-tu (relations avec TSHM) ?
- Liberté ? Satisfaction ?

- Liens entre toi-famille-TSHM ?

## 2. Participation

- Connais-tu les droits de l'enfant ? CDE ?
- Connais-tu l'article 12, droit à la participation ? Ta définition ?
- Montrer l'article 12 (version simplifiée)
- Comment vis-tu ce droit à la participation dans ton quotidien ? temps libre ? (importance/place)
- A quelle activité ou projet participes-tu ?
- Est-ce que le droit à la participation est respecté avec les TSHM et projets/activités hors murs ?
- Qu'est-ce que ce projet t'apporte ? (avantages/désavantages)

## 3. Présentation des cartes ARVIM

- Peux-tu indexer/liar ton expérience vécue (projet/atelier) à une (ou plus) des 5 cartes. Je laisse une carte libre « joker » pour écrire une carte supplémentaire au cas où.
- Pourquoi ce(s) choix ?
- Comment pourrais-tu les associer avec les autres (libres) ?
- Pourquoi ces liens ?
- Si les jeunes stagnent ou ne comprennent pas -> réguler la compréhension des différentes dimensions ensemble.

4. Ici nous allons tenter de mieux comprendre et consolider certains liens que tu as effectué durant l'étape précédente. (Comprendre comment l'activité est ancrée dans le comportement réflexif du/de la jeune)

- Selon la dimension qu'il (elle) choisit :

**Motivations** : pourquoi as-tu décidé de participer à ce projet ? Comment t'investis-tu ? (sur une échelle) As-tu plusieurs motifs ?

**Image de soi** : est-ce que le projet a changé quelque chose sur ton image de toi ? Est-ce qu'il y a un changement entre avant et maintenant ? Est-ce que le projet a changé l'image que les autres ont de toi ?

**Relations** : comment se passent tes relations avec TSHM, camarades, amis en lien

avec le projet ? Est-ce que le fait de participer au projet a eu une influence sur tes relations ? Evolution de tes relations ?

**Activités** : comment as-tu choisis ce projet ? Libre choix ? Par défaut ? Est-ce que tu aimerais proposer d'autres activités ? Est-tu satisfait(e) ?

**Valeurs** : Quelles sont les valeurs en lien avec le projet ? Ont-elles évolué ?

**Phase directive** : présentation du Kaléidoscope de l'expérience.

*Entamer une démarche rétrospective ou prospective en fonction du stade d'avancement de l'activité ou du projet dans lequel le/la jeune s'est investi(e). Demander au jeune d'explorer l'outil et d'expliquer les liens qu'il/elle voit. Lui demander son avis sur ces liens. Lui demander de comparer entre les liens qu'il/elle avait créer et les liens présenter par le kaléidoscope.*

Conclusion et remerciements :

b)

### **Guide d'entretien qualitatif semi-structuré Travailleurs sociaux hors-murs**

#### **Présentation de l'étude:**

Cette étude s'intéresse à l'exercice de la participation des adolescents dans le cadre du travail social hors murs. D'une part, l'analyse des propos des jeunes sur la définition qu'ils donnent à cette notion nous permettra de mieux comprendre les enjeux derrière le processus de participation, ainsi que les choix de leur implication à des projets personnels/collectifs, touchant (ou non) la vie de leur quartier. Se situant au carrefour du milieu familial et scolaire, le rôle du TSHM nous semble particulièrement intéressant, étant donné sa grande proximité avec les jeunes. Leur propres définitions sur la participation des adolescents dans le cadre du travail social hors murs nous sont donc précieuses pour avoir une vision réelle du terrain. Pour compléter cette recherche, nous nous intéresserons également aux dires des responsables politiques afin de croiser les regards des différents acteurs sollicités dans la réalisation du droit à la participation, selon l'article 12 de la Convention relative aux droits de l'enfant. Enfin, nous tenterons de repérer quels sont les facteurs qui favorisent ou entravent la participation des adolescents dans ce contexte.

Cette étude est exploratoire et a donc pour but de récolter un maximum d'information sur le sujet. Elle est aussi anonyme comme en témoigne le formulaire



de consentement dûment signé et vos paroles sont enregistrées afin de faciliter une analyse ultérieure.

*Questions personnelles :*

Pouvez-vous me parler de vous en quelques mots : Votre âge, votre formation, votre parcours professionnel votre poste au sein de l'établissement et depuis quand vous occupez ce poste ?

Concrètement, pouvez-vous me décrire vos activités en tant que TSHM (une journée type) ? Quel est votre rôle au près des adolescents et des jeunes ?

Axes thématiques	Questions
<b>Cadre normatif du travail social de proximité (mandat institutionnel, textes de référence, etc.)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelles sont les caractéristiques du travail social de proximité ?</li> <li>• Quelles sont les attentes des autorités communales sur votre mission (référentiels communaux) ?</li> <li>• Quel est votre lien avec les centres de loisirs (avec les animateurs) ?</li> </ul>
<b>Contexte : particularités/originalités du quartier et des jeunes dont s'occupent le TSHM</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que pouvez-vous nous dire du public que vous allez rencontrer dans votre quotidien ?</li> <li>• Quels sont leurs principaux lieux de rassemblement ?</li> <li>• Quels outils, activités ou autre utilisez-vous pour aller à leur rencontre ?</li> <li>• Selon vous, comment est-ce que les jeunes perçoivent les centres de loisirs? (ont-ils tous connaissance de leur existence ?)</li> <li>• Selon vous, comment les jeunes sont-ils perçus par les autres résidents de la commune ?</li> </ul>
<b>Relations avec les jeunes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comment est-ce que vous créer le contact avec les jeunes ??</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comment maintenez-vous le contact avec ces derniers ?</li> <li>• Comment définiriez-vous votre relation avec les jeunes ?</li> <li>• Quel est votre lien avec les familles ?</li> </ul>
<b>Droits de l'enfant (CDE)</b>	<p><b>Article 12 : participation :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comment définissez-vous la participation des jeunes dans le cadre du travail social hors murs? (Relance : donnez des exemples)</li> <li>• Quelle importance et implication dans votre quotidien avec les jeunes ? Exemples ?</li> <li>• Dans quelles situations les faites-vous participer ?</li> <li>• Quels sont les facteurs qui favorisent la participation des jeunes dans le contexte de l'animation socioculturel hors murs ? Pourquoi ?</li> <li>• Quels sont les facteurs qui la freinent ? Pourquoi ?</li> <li>• Qu'est-ce qui fait qu'un jeune est écouté ? (</li> <li>• Y 'aurait-il des choses à améliorer sur ce point ?</li> <li>• Comment voyez-vous la politique publique concernant la jeunesse dans votre canton</li> </ul>

c)

**Guide d'entretien qualitatif semi-structuré  
Responsables politiques**

**Présentation de l'étude:**

Cette étude s'intéresse à l'exercice de la participation des adolescents dans le cadre du travail social hors murs. D'une part, l'analyse des propos des jeunes sur la

définition qu'ils donnent à cette notion nous permettra de mieux comprendre les enjeux derrière le processus de participation, ainsi que les choix de leur implication à des projets personnels/collectifs, touchant (ou non) la vie de leur quartier. Se situant au carrefour du milieu familial et scolaire, le rôle du TSHM nous semble particulièrement intéressant, étant donné sa grande proximité avec les jeunes. Leur propres définitions sur la participation des adolescents dans le cadre du travail social hors murs nous sont donc précieuses pour avoir une vision réelle du terrain. Pour compléter cette recherche, nous nous intéresserons également aux dires des responsables politiques afin de croiser les regards des différents acteurs sollicités dans la réalisation du droit à la participation, selon l'article 12 de la Convention relative aux droits de l'enfant. Enfin, nous tenterons de repérer quels sont les facteurs qui favorisent ou entravent la participation des adolescents dans ce contexte.

Cette étude est exploratoire et a donc pour but de récolter un maximum d'information sur le sujet. Elle est aussi anonyme comme en témoigne le formulaire de consentement dûment signé et vos paroles sont enregistrées afin de faciliter une analyse ultérieure.

*Questions personnelles :*

Pouvez-vous me parler de vous en quelques mots : Votre âge, votre parcours professionnel, votre fonction actuelle ?

Axes thématiques	Questions
<b>Activités extrascolaires</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quel est votre avis sur l'accès aux loisirs, à la culture et au sport pour les enfants et les adolescents ? (tendances, disparités entre adolescents ?)</li> <li>• Evolutions observées ?</li> </ul>
<b>Jeunesse – travail social hors murs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vos actions concernant la jeunesse (adolescents) ?</li> <li>• Collaboration avec des institutions publiques sur des problématiques/ sujets liés à la jeunesse ?</li> <li>• Collaboration avec la FAS'e et les TSHM?</li> <li>• CATI-GE, quel impact? Quel est votre avis sur la problématique des jeunes en rupture à Genève</li> </ul>

	(évolution, quotidien, souhaits futurs) ?
<b>Participation au sens de l'article 12 de la Convention relative aux droits de l'enfant</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Connaissez-vous la convention des droits de l'enfant ?</li> <li>• Comment est-ce que la commune (ou la ville de Genève) promeut les droits de l'enfant ?</li> <li>• Comment définissez-vous la participation des adolescents (individuelle, collective) ?</li> <li>• Quelle place de la participation des adolescents pour les politiques publiques ?</li> <li>• Liens avec la problématique des jeunes en rupture ?</li> <li>• Quels sont les principes, les actions concrètes (activités) de la commune pour réaliser ce droit ?</li> <li>• Au niveau du domaine récréatif, culturel, etc. ?</li> <li>• Est-ce que à votre avis les enfants et les jeunes sont au courant de ce droit ?</li> <li>• Liens entre situation de précarité et participation des adolescents à la vie sociale ? (influences ?)</li> <li>• A votre avis, quels sont les facteurs qui favorisent la participation des adolescents en situation précaire dans le cadre de l'animation socio-culturelle hors murs ? Quels sont les facteurs qui la freinent ?</li> <li>• Y aurait-il des choses à améliorer ?</li> </ul>
<b>Politique de l'enfance et de la jeunesse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comment voyez la politique concernant la jeunesse à Genève (relance : actuelle, qu'est-ce qui est souhaitable) ?</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Que pouvez-vous nous dire sur les interrelations entre travail social et instances politiques, dans le cadre de la politique de l'enfance et la jeunesse?</li></ul>
--	---

## **2. Formulaire de consentement pour les participants (TSHM, adolescents et responsables politiques)**

### **a) Formulaire d'information et de consentement (adolescents)**

#### **Informations**

Par cette recherche, j'aimerais avoir des informations sur ta manière d'occuper ton temps libre et/ou tes activités de loisirs. Ensuite je souhaiterais connaître ton opinion sur ta participation (ou non) aux activités/projets proposés par les TSHM. C'est pourquoi je vais te poser des questions sur tes expériences vécues, sur tes relations avec ces adultes, tes amis (es) et en lien avec ces activités.

Dans mon champ d'étude, la parole des enfants et des adolescents est importante car elle permet notamment d'améliorer les manières de faire ou de fonctionner dans les institutions grâce à leurs expériences.

Saches que tu resteras anonyme, alors tu peux me dire tout ce qui te vient par l'esprit sans problème.

#### **Consentement**

Sur la base des informations qui précèdent, je consens à participer à l'étude relative au Mémoire de Master de Mlle Marie-Thérèse Maruri. Et j'autorise dans ce cadre à ce que les données soient récoltées, puis analysées et les résultats publiés dans le mémoire de Master de Mlle Marie-Thérèse Maruri, étant entendu qu'ils resteront anonymes et qu'aucune information ne sera donnée sur mon identité.

J'ai choisi volontairement de participer à cette étude et je suis informé(e) que je peux arrêter l'entretien à tout moment.

#### Participant:

Nom :

Prénom :

Signature :

#### Responsable de la recherche et à disposition pour d'éventuelles questions :

Nom : Maruri

Prénom : Marie-Thérèse

Signature :

Tél : 079.727.06.09

E-mail : marurim0@etu.unige.ch

### **b) Formulaire d'information et de consentement (TSHM + responsables politiques)**

#### **Informations**

Cette étude s'intéresse à l'exercice de la participation des adolescents dans le cadre du travail social hors murs. D'une part, l'analyse des propos des jeunes sur la définition qu'ils donnent à cette notion nous permettra de mieux comprendre les enjeux derrière le processus de participation, ainsi que les choix de leur implication à des projets personnels/collectifs, touchant (ou non) la vie de leur quartier. Se situant au carrefour du milieu familial et scolaire, le rôle du TSHM nous semble

