



DES RESSOURCES AUX COMPETENCES :  
PROPOSITIONS POUR UNE METHODE D'ANALYSE  
DES ATTITUDES ET COMPORTEMENTS  
DES JEUNES DES BANLIEUES ET D'AILLEURS

Patrick DUBECHOT  
Charles LECOMTE

avec la collaboration de Pierre LE QUEAU

CAHIER DE RECHERCHE N° 153

NOVEMBRE 2000

Département « *Evaluation des politiques sociales* »  
dirigé par Matthieu ANGOTTI

***Cette recherche a bénéficié d'un financement au titre de la subvention recherche attribuée au CREDOC.***

Pour vous procurer la version papier, veuillez contacter le Centre Infos Publications,  
Tél. : 01 40 77 85 01 , e-mail : [publications@credoc.fr](mailto:publications@credoc.fr)

*Des ressources aux compétences :  
propositions pour une méthode d'analyse des attitudes et comportements des jeunes des banlieues et d'ailleurs, oct. 2000.*

---

## **SOMMAIRE**

|                                    |          |
|------------------------------------|----------|
| <b>INTRODUCTION GÉNÉRALE .....</b> | <b>6</b> |
|------------------------------------|----------|

### **PREMIÈRE PARTIE :**

|  |           |
|--|-----------|
| <b>L'EXPÉRIENCE SOCIALE COMME MODE D'ACQUISITION<br/>DE COMPÉTENCES SOCIALES ET PROFESSIONNELLES .....</b> | <b>14</b> |
|--|-----------|

|  |           |
|--|-----------|
| <b>I LE RAPPORT AU SAVOIR DANS LES BANLIEUES OU LA QUESTION DES RESSOURCES<br/>CULTURELLES .....</b> | <b>16</b> |
|--|-----------|

|   |           |
|---|-----------|
| <i>I.1 L'échec scolaire, une histoire jouée d'avance ? .....</i>                            | <i>16</i> |
| <i>I.2 Un rapport instrumentalisé à l'institution scolaire : pourquoi apprendre ? .....</i> | <i>19</i> |
| <i>I.3 Compétences et expérience scolaire.....</i>  | <i>20</i> |

|   |           |
|---|-----------|
| <b>II LE RAPPORT À L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE OU LES RESSOURCES MOBILISÉES<br/>DANS L'EXPÉRIENCE DE LA PRÉCARITÉ.....</b> | <b>21</b> |
|---|-----------|

|  |           |
|--|-----------|
| <i>II.1 La culture de l'aléatoire comme source de développement des compétences.....</i> | <i>21</i> |
| <i>II.2 Des compétences non reconnues.....</i>   | <i>23</i> |

|  |           |
|--|-----------|
| <b>III DES RESSOURCES ISSUES DE L'EXPÉRIENCE SOCIALE DE LA GALÈRE.....</b> | <b>24</b> |
|--|-----------|

|  |           |
|--|-----------|
| <i>III.1 L'univers familial : panne de la socialisation ou crise de l'identité ? .....</i> | <i>25</i> |
| <i>III.2 La rue et les pairs comme espaces d'apprentissages sociaux.....</i>               | <i>26</i> |
| III-2-1. Les ressources mobilisées dans une culture urbaine .....                          | 26        |
| III-2-2. Les ressources mises en œuvre au sein du groupe intermédiaire .....               | 27        |
| <i>III.3 Les rapports des jeunes avec les institutions.....</i>                            | <i>29</i> |
| III-3-1. Le rapport aux institutions et aux professionnels de l'intervention sociale.....  | 29        |
| III-3-2. La participation sociale informelle à la vie du quartier .....                    | 31        |

## **DEUXIÈME PARTIE :**

### **COMPÉTENCES DES JEUNES DES BANLIEUES :**

#### **QUELLE MÉTHODE D'ANALYSE ? ..... 33**

## **I LE MATÉRIAU DISPONIBLE : LES ÉTUDES DU CRÉDOC ..... 35**

### *I.1 Emploi et compétences dans les études récentes du CRÉDOC..... 35*

I-1-1. L'analyse de l'emploi à travers les études prospectives des branches professionnelles ..... 35

I-1-2. L'analyse de l'emploi à travers les études de métiers ..... 36

I-1-3. L'analyse de l'emploi à travers les études de formes de travail..... 36

### *I.2 Les études sur les jeunes en parcours d'insertion sociale et professionnelle ..... 37*

I-2-1. Des études dans le champ de l'analyse des structures et services en charge des jeunes des quartiers  
..... 38

I-2-2. Des études dans le champ de la prévention et des politiques pour la jeunesse ..... 38

## **II UNE MÉTHODE D'ANALYSE À ADAPTER AU MATÉRIAU DISPONIBLE ..... 39**

### *II.1 L'analyse des emplois et des compétences : quelques rappels méthodologiques ..... 39*

II-1-1. Des ressources mobilisées dans les actes de la vie quotidienne aux compétences professionnelles.....40

II-1-2. Les registres des ressources et des compétences ..... 42

### *II.2 Le matériau disponible : du récit direct au récit indirect de second degré..... 45*

II-2-1 Le récit direct : le chercheur relate ses observations ..... 46

II-2-2 Le récit indirect de premier degré : le chercheur recueille un récit du jeune ..... 47

II-2-3 Le récit indirect de second degré : le chercheur recueille un récit sur le jeune par un tiers..... 47

### *II.3 Identifier des ressources et des compétences auprès de quels types de jeunes ? ..... 48*

II.3.1. Quatre types de trajectoires d'insertion..... 48

II.3.2. Quatre types de trajectoires d'insertion..... 49

II-3-3. Quel public cible pour une analyse des ressources et des compétences ? ..... 50

### *II.4 Traitement des matériaux au moyen d'une grille d'analyse des ressources et des compétences..... 57*

II-4-1. Des ressources et des compétences intuitives..... 57

II-4-2. Une méthode d'analyse ou les agrégats Situations/ressources mobilisées ..... 58

### **TROISIÈME PARTIE :**

|   |           |
|---|-----------|
| <b>APPRÉHENDER LES FORMES MULTIPLES DE LA COMPÉTENCE<br/>DES JEUNES DES QUARTIERS : PROBLÈMES MÉTHODOLOGIQUES .....</b> | <b>62</b> |
| <b>I TRAITEMENT DES MATÉRIAUX AU MOYEN D'UNE GRILLE D'ANALYSE DES<br/>RESSOURCES ET DES COMPÉTENCES.....</b>            | <b>64</b> |
| <i>I.1 Expérimentation de la méthode a partir du récit direct .....</i>   | <i>64</i> |
| I-1-1 Le chercheur relate ses observations, ce qu'il a vécu : exemples .....  | 63        |
| I-1-2. Critique à propos du matériau : le récit direct.....   | 67        |
| <i>I.2 Expérimentation de la méthode a partir du récit d'un jeune .....</i>   | <i>68</i> |
| I-2-1. Le récit indirect de premier degré, le chercheur recueille un récit du jeune : exemples .....                    | 68        |
| I-2-2. Critique à propos du matériau : le récit indirect par un jeune .....   | 72        |
| <i>I.3 Expérimentation de la méthode a partir du récit d'un tiers.....</i>  | <i>73</i> |
| I-3-1. Le récit indirect de second degré : le chercheur recueille un récit sur le jeune par un tiers .....              | 73        |
| I-3-2. Critique à propos du matériau : le récit indirect par un tiers.....  | 76        |
| <i>I.4 Constats et réflexions .....</i>   | <i>76</i> |
| I-4-1. Qualité de l'information selon les types de récits .....   | 76        |
| I-4-2. Morecellement de l'information et difficulté d'analyse .....   | 76        |
| I-4-3. L'identification de ressources mises en œuvre dans les situations évoquées.....                                  | 79        |
| <b>II PROPOSITION MÉTHODOLOGIQUE D'ENQUÊTE ET DE TRAITEMENT DU MATÉRIAU....</b>   | <b>81</b> |
| <i>II.1 Quelle méthode ad hoc pour le recueil des données ? .....</i>   | <i>82</i> |
| II-1-1 La méthode de questionnement .....   | 82        |
| II-1-2 Le type d'enquête .....  | 85        |
| <i>II.2 Une méthode d'analyse spécifique aux compétences des jeunes.....</i>  | <i>86</i> |
| <b>CONCLUSION GÉNÉRALE .....</b>  | <b>89</b> |
| <br>  |           |
| ANNEXE 1 : BIBLIOGRAPHIE .....  | 93        |
| ANNEXE 2 : RÉCIT D'UNE "OBSERVATION DE TERRAIN PAR UN CHERCHEUR .....   | 95        |
| ANNEXE 3 : DÉFINITION DU CEP ET PRESENTATION DES ETUDES CITÉES.....   | 119       |

## INTRODUCTION GENERALE

Les conditions sociales et économiques qui prévalent depuis une trentaine d'années tendent à allonger la période de "l'établissement" social et professionnel des jeunes, c'est particulièrement patent chez ceux qui disposent d'un moindre capital scolaire. Il est également clair que cette évolution n'est pas compensée par la mise en place de dispositifs symboliques permettant de donner un sens commun et univoque à cette période de la vie, volontiers qualifiée par ailleurs de "transition". En réalité, les travaux réalisés au CREDOC dans le cadre de l'évaluation des politiques publiques de lutte contre l'exclusion, montrent que les jeunes des quartiers dits "difficiles" peuvent connaître des parcours extrêmement différenciés du point de vue de l'insertion professionnelle.

Dans les années quatre-vingts de multiples expressions ont jalonné le processus en cours d'allongement de la période située entre la fin de la scolarité et l'insertion professionnelle durable, voire l'établissement au sens des démographes (obtention d'un emploi, de la mise en couple, de l'autonomie de l'hébergement, etc.). Période dite « intermédiaire », de « transition », ce temps suspendu et incertain a parfois été décrit comme une période d'attente, il a pu être vécu comme un temps « vide » par des jeunes rencontrés dans nos enquêtes. Cependant, loin d'être "vide", cette période de la jeunesse peut faire l'objet d'une expérience par laquelle certains jeunes développent des compétences et des tactiques d'insertion qui traduisent un sens de l'adaptation inédit, même si elles peinent à être reconnues par l'Institution.

A bien des égards, l'expérience vécue par les jeunes brouille les repères classiques de notre entendement sur ces questions d'intégration et d'insertion : le formel et l'informel, le légal et l'illégal, l'individuel et le collectif... Ces oppositions sont des catégories qui se montrent de plus en plus perméables et donc, en tant que telles, peu pertinentes pour rendre compte de ce qui est à l'œuvre dans ces parcours de jeunes. C'est par ailleurs ce qui rend si difficile la "reconnaissance", dans tous les sens du terme, de cette expérience. Une certaine sociologie compréhensive, cependant, permet de faire apparaître les enjeux de cette construction au sein de laquelle s'élaborent, indissociablement, des compétences et une identité professionnelle et sociale, à partir non seulement de ce qui est hérité des anciennes cultures populaires mais aussi de ce qui s'invente dans les nouveaux groupes de jeunes.

Une enquête réalisée par le CREDOC en 1997<sup>1</sup> auprès de jeunes de 20 à 29 ans habitant des quartiers dits "en difficulté" décrivait et analysait des itinéraires d'insertion professionnelle « réussie »<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Patrick DUBECHOT, Pierre LE QUEAU : *Comprendre des insertions professionnelles « réussies » parmi les jeunes des quartiers « en difficulté »*, Coll. des Rapports du CREDOC, n°187, février 1998.

<sup>2</sup> C'est-à-dire des jeunes qui avaient eu un emploi d'au moins six mois consécutifs au cours de l'année précédant l'enquête, quel que soit leur statut.

Les résultats de l'étude montraient que la réussite professionnelle se trouve à l'intersection de deux sphères d'influence principales : celle de l'insertion professionnelle *stricto sensu* (parcours de formation, contexte local de l'emploi et des dispositifs, etc.), et celle de la socialisation (histoire familiale, rapports aux institutions, rapports au quartier, etc.). Or cet examen des conditions qui peuvent déterminer la réussite d'une insertion nous invite à reconsidérer des lieux communs comme cette expression " s'en sortir " qui laisse supposer que, sans une rupture radicale du milieu environnant - du quartier en l'occurrence -, il ne peut y avoir de salut.

Nous avons longuement hésité sur le titre d'un numéro de la Lettre du CREDOC<sup>3</sup> présentant les principaux résultats de cette étude. Nous souhaitions un titre qui rompt avec les images trop souvent négatives des jeunes des banlieues populaires. Cependant, on ne peut s'empêcher de s'interroger un instant sur le sens et les implications d'une telle formule : " se sortir de quoi ", " s'en sortir pour quoi ? pour où ? " étant entendu que bien des ressources existent déjà *hic et nunc*, y compris dans ces milieux sociaux.

L'objectif du programme d'étude était de comprendre comment des jeunes issus de quartiers dits " en difficulté " parvenaient à s'insérer professionnellement. De ce fait, les résultats se rapportent essentiellement à ce critère. Or, l'analyse des trajectoires des jeunes qui " s'en sortent " montrait que l'environnement familial est souvent déterminant en tant que pôle de socialisation au travail. Mise à part la famille, ces jeunes attribuent leur réussite à leur comportement, leurs démarches et leurs facultés personnelles, en mettant notamment en évidence le volontarisme de leur attitude. Cette internalisation des facteurs de réussite peut se traduire, incidemment, par l'adoption d'un discours aux accents franchement méritocratiques fondant leur parcours professionnel et légitimant leur position actuelle. Enfin, les jeunes rencontrés affirmaient être attachés à leur quartier. Mais cet attachement déclaré ne s'accompagne pour autant pas de relations suivies avec les autres jeunes de la cité. En fait, ceux que nous avons interrogés dans le cadre de cette enquête ne veulent pas être assimilés à l'image négative des habitants du quartier et aux autres jeunes qu'ils jugent par ailleurs sévèrement.

Ces résultats et réflexions trouvent des échos et des prolongements dans d'autres études du CREDOC réalisées récemment dans plusieurs communes de la banlieue sur les questions de prévention<sup>4</sup> ou sur des enquêtes sur l'insertion sociale et professionnelle, sur des formes particulières d'emploi<sup>5</sup> dans lesquelles les comportements des jeunes, leur rapport au travail sont mis en lumière. La

---

<sup>3</sup> " *Ces jeunes qui s'en sortent* ", Lettre du CREDOC : Consommation et modes de vie, n° 126, avril 1998.

<sup>4</sup> Plusieurs études ont été conduites au cours des trois dernières années soit à la demande de municipalité (politique de la jeunesse, politique de prévention), soit de conseils généraux (actions concernant la Prévention spécialisée). Voir leur présentation en annexe p.119.

<sup>5</sup> De même de nombreuses études ont eu pour objet des dispositifs d'insertion professionnelle, voir p. 37.



complémentarité de leurs objectifs permet une approche pluridimensionnelle de l'expérience vécue par les jeunes des quartiers dits « en difficulté ».

## **Des ressources dans les quartiers et banlieues populaires**

Ces travaux ont contribué à réactiver notre résistance aux points de vue et aux discours qui laissent penser qu'en dehors de l'extraction du milieu et de l'environnement, il ne peut y avoir de salut pour ces jeunes. Ils nous ont conduits à dépasser les images stigmatisantes, et à tenter de re-qualifier les quartiers d'habitat populaire et leurs habitants. Faut-il vraiment se sortir du quartier ? Pour aller où ?... Et si la richesse était à l'intérieur ? Si les itinéraires difficiles ou complexes que suivent certains jeunes, construits autour de la révolte, de la solidarité, de la débrouille, voire de la survie, ne traduisaient pas aussi une expérience qui suppose la mobilisation et la mise en œuvre de ressources insoupçonnées ?

Comme le rappelle Adil JAZOULI, « *dans les quartiers et banlieues populaires la réussite et la promotion sociale sont toutes aussi réelles que l'échec et les galères, mais elles ne se voient pas, elles sont invisibles. Ce qui reste visible et de manière massive, ce sont les situations d'échec, les jeunes qui traînent leur ennui à longueur de journée, ceux qui disjonctent et agressent pour un oui pour un non, ceux qui n'ont plus rien à perdre... Nos quartiers et banlieues populaires, poursuit-il, ne manquent pas de compétences et de belles intelligences* ». <sup>6</sup> Les formes de mobilisation comme les itinéraires d'insertion des jeunes présentent une grande diversité. Elles diffèrent selon le contexte, les enjeux mais aussi les motivations de ces jeunes. Les parcours d'insertion se déroulent selon des dynamiques très contrastées, d'autant plus qu'un certain nombre recherchent un ajustement acceptable entre leurs ressources et leurs aspirations. Ces constats de l'équipe d'Adil JAZOULI rejoignent ceux des enquêtes du CREDOC. Ils se rejoignent aussi pour dire que ces formes de mobilisation locale émergent de ces quartiers, ces actions, parfois banales, autour des préoccupations telles que l'école, la toxicomanie, l'animation du quartier, ...etc., illustrent les ressources individuelles et collectives existantes dans ces quartiers.

Les jeunes des quartiers populaires et des banlieues se sentent aujourd'hui discrédités socialement et professionnellement. Face aux difficultés à obtenir un travail, les risques sont grands de voir l'estime que ces jeunes ont d'eux-mêmes s'altérer. Ce processus agit dès lors sur leur volonté et leur capacité à rechercher un emploi : celles-ci s'affaiblissent. La précarité est désormais un mode de vie. Leur expérience de la précarité signifie d'abord enchaînement et alternance de situations diverses<sup>7</sup>, une superposition de formes de travail et d'activités multiples. L'économie de la débrouille –trafics,

---

<sup>6</sup> Adil JAZOULI : *Une saison en banlieue*, Plon, 1995

<sup>7</sup> C-N DRANCOURT, L. ROULLEAU-BERGER : *L'insertion sociale des jeunes en France*, PUF, Paris, 1995, réédité en 1998.

travail au noir qui se développent sur les marchés de la culture, de l'audiovisuel, des vêtements- peut prendre un statut important dans les itinéraires des jeunes<sup>8</sup>. Cette expérience de la précarité et de l'exclusion de l'emploi contient une diversité d'activités. Celles-ci donnent lieu à des pratiques sociales, culturelles, sportives, bénévoles - création d'une association de jeunes, d'un groupe de musique, etc. - qui outre leur fonction occupationnelle, donnent un sens à la vie de ces jeunes. Ces itinéraires faits de combinaisons de travail sous des statuts variables et d'activités de nature différentes et l'expérience de ce mode de vie traduisent les ressources individuelles et collectives disponibles dans ces quartiers populaires des banlieues. Ces ressources ont des effets indiscutables sur la construction des identités de ces jeunes, sur l'émergence de compétences transposables au monde professionnel.

### **Hypothèse : les compétences des jeunes des banlieues se construisent à partir d'un ensemble de ressources mobilisées à travers l'expérience vécue de la précarité et de l'exclusion**

Ce qui est en question, nous semble-t-il, derrière l'idée de " s'en sortir ", ce n'est pas seulement la dimension professionnelle, mais bien la reconnaissance d'une identité positive. Cependant, l'expérience de la précarité et de l'exclusion fait émerger chez les jeunes concernés un écart entre les identités objectives et les identités pour soi <sup>9</sup>. Ce processus implique une transaction qui peut être conflictuelle entre les individus porteurs de désirs d'identification et de reconnaissance et des institutions offrant des statuts, des catégories et des formes diverses de reconnaissance. Il met en jeu des espaces d'identification prioritaires (lieux où est reconnu le " statut principal " dans le sens que Erving GOFFMAN donne à cette expression) au sein desquels les individus se sentent suffisamment reconnus et valorisés. Le fait de pouvoir jouer avec différents espaces, et de pouvoir ainsi négocier ses investissements et gérer ses appartenances constitue une réelle compétence " transactionnelle ". Les acteurs de cette transaction peuvent être le groupe des pairs, les professionnels de l'insertion, les employeurs, l' élu local, et évidemment la famille, etc.

Or, on peut émettre l'hypothèse que cette compétence transactionnelle est étroitement liée à l'image que l'on a de soi et de sa place dans l'environnement. Plus l'estime de soi est altérée estime Laurence ROULLEAU-BERGER plus le brouillage identitaire est profond. Les crises identitaires peuvent alors s'exprimer dans les ruptures avec les institutions mais aussi les pairs, les proches. Plus les jeunes souffrent de cette image altérée, plus le sens qu'ils ont de leur propre valeur et la confiance en leur capacité s'affaiblissent : ils « galèrent » ou adoptent des conduites à risque. La reconquête d'une identité positive peut passer alors par des comportements revendicatifs, des attitudes agressives, mais aussi par le développement de cette compétence transactionnelle. L'estime de soi retrouvée pourrait aussi passer par la reconnaissance des compétences implicites des jeunes des quartiers ; mais cette

---

<sup>8</sup> Laurence ROULLEAU-BERGER : *Jeunesse et cultures de l'aléatoire*, Paris, GLYSI, 1991.

<sup>9</sup> Erving GOFFMAN : *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Paris Ed. de Minuit, 1975.

reconnaissance ne peut être qu'externe, et portée par un autre regard sur les activités de débrouille, que celui de la suspicion.

Comme le souligne Claude DUBAR <sup>10</sup>, encore aujourd'hui et plus qu'hier, les sphères du travail et de l'emploi, mais aussi celle de la formation constituent des domaines d'identification sociale des individus. A partir de la fin des années soixante-dix, cependant, les liens emploi-formation se sont renforcés au sein des processus identitaires, pour les individus des générations concernés. La formation est devenue une composante de plus en plus valorisée non seulement de l'accès à l'emploi, mais aussi des trajectoires d'emploi. Mais cette notion ne renvoie pas seulement, au sens strict du terme, à l'enseignement reçu à l'école, en apprentissage, voire dans les entreprises où sont effectués ces stages et autres missions temporaires. Ce dont il doit être aussi question ici relève d'une acception plus globale de la « formation » impliquant, comme il en était question dans un certain romantisme en Allemagne et en France jusqu'au début de notre siècle, d'autres dimensions touchant à la découverte de soi, des codes et des rapports sociaux, de la solidarité, et de la sexualité, même. Cette formation concerne finalement celle d'un être dans toute son intégrité.

La rareté de l'emploi, en renforçant les identités sociales à des niveaux de formation et à des statuts d'emploi, renvoie au second plan toute autre forme d'identification possible. Ce processus déqualifie les activités des jeunes des quartiers populaires et masque les compétences engagées au cours de ces activités. La perception de sa position sociale et l'estime que le jeune a de lui déterminent alors les tactiques mises en œuvre. Dans l'enquête de 1997, les jeunes qui " s'en sortent " possèdent une image d'eux-mêmes, de leur famille, de la communauté, de leur parcours scolaire et de leur expérience professionnelle suffisamment positive pour développer des stratégies de " battants " dans un cadre reconnu : celui de l'insertion et de l'emploi. Les autres jeunes ceux, qui ne " s'en sortent pas ", développent également des tactiques et des activités pour se sortir des situations d'exclusion auxquelles ils sont confrontés (privation d'emploi, disqualification du quartier, etc.), mais celles-ci ne s'exerçant pas dans un champ reconnu, elles restent invisibles et suscitent au contraire la méfiance et la suspicion, la vindicte, même de la part de leurs pairs qui " s'en sortent ".

---

<sup>10</sup> Claude DUBAR : *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, A. Colin/Masson, Paris, 1991,1996.

## **L'objet de la recherche : l'identification des ressources et les processus de construction des compétences des jeunes**

A la suite de travaux cités précédemment qui analysaient les conditions dans lesquelles des jeunes issus de quartiers dits en difficulté « s'en sortaient », nous avons souhaité poursuivre en nous situant dans une même logique et un même a priori : porter un autre regard sur cette jeunesse des cités, souvent associée à la des images négatives de violence, de délinquance ou d'inactivité, porter un autre regard sur les activités de cette jeunesse. Notre ambition dans ce programme est de proposer une méthode d'analyse de ces activités calquée sur le modèle de l'analyse des emplois et des compétences déjà utilisée par le Département Evaluation des Politiques Sociales dans la sphère professionnelle<sup>11</sup>. En effet, il nous semble, au regard des études réalisées dans les banlieues, qu'au-delà des apparences ou des perceptions dominantes, les jeunes ont des compétences réelles qui ne sont pas identifiées parce qu'elles ne sont pas reconnues comme compétences. Les savoir-faire mis en œuvre par ces jeunes s'inscrivent dans des pratiques, des comportements, des activités, qui apparaissent comme négatives : les « novices » en mécanique auront, sur le phénomène *Tuning*<sup>12</sup>, un regard méfiant, voire négatif car associé au trafic, à la vitesse, au danger et à l'infraction de la loi tant sur le plan mécanique que du code de la route. Ainsi on dira plus couramment d'un jeune qu'il « trafique » une automobile ; on affirmera moins fréquemment qu'il fait preuve d'une réelle compétence en mécanique auto pour transformer à ce point son véhicule. Une série d'activités pourraient être ainsi déclinées qui nécessitent un savoir-faire technique ou relationnel peu différent du savoir-faire d'un emploi correspondant dans le secteur marchand. Seul le contexte d'exercice de l'activité est déplacé. Les images négatives du quartier et des jeunes qui y habitent concourent à une déqualification de ces activités qui masquent des compétences potentielles.

Ce travail de recherche se propose donc de voir comment une méthode d'analyse des activités professionnelles peut contribuer à analyser les activités extra-professionnelles des jeunes des quartiers et ainsi faire émerger des compétences transférables dans le monde du travail. La transposition d'une méthode utilisée dans le champ professionnel à la sphère privée se trouve au cœur de ce travail.

---

<sup>11</sup> Plusieurs études ont été conduites au cours des trois dernières années soit à la demande d'organismes de formation initiale ou continue ou de la DGEFP au ministère de l'Emploi et de la Solidarité avec les syndicats d'employeurs et de salariés. Voir leur présentation en annexe p.119.

<sup>12</sup> Il s'agit d'une pratique de transformation d'automobiles tant sur les éléments de carrosserie, de mécanique, que d'aménagement intérieur dans une logique de singularisation du véhicule et pour quelques-uns d'augmentation des performances.

## **Plan du document**

La première partie de ce document a pour objet une explicitation des différents aspects de l'expérience vécue par les jeunes des quartiers populaires, que ce soit le rapport à l'école et au savoir, leur situation face à l'emploi et leur rapport au travail ou leur expérience de la vie quotidienne et de la « débrouille ». Il ne sera pas possible évidemment de faire un « état des lieux » de ces différents aspects de la vie des jeunes des quartiers dits « en difficulté », mais l'objet de ce chapitre est de proposer une lecture des différents aspects de l'expérience sociale des jeunes qui participent à sa formation en tant qu'individu et qui contribuent au développement d'un certain nombre de ressources mobilisables dans les situations auxquelles ils sont confrontés.

Le chapitre suivant présente le matériau exploitable dans notre démarche. Ce matériau repose sur un ensemble d'études réalisées dans le domaine de l'insertion des jeunes par le Département Evaluation des Politiques Sociales. Que ce soit sous la forme d'observations dans les quartiers, d'entretiens ou de rencontres plus informelles, il s'agit de confronter ce matériau à une méthode d'analyse des emplois et des compétences déjà utilisée dans d'autres études du Département. La dernière partie du document rend compte de cette confrontation. A partir de ce test, l'objectif est de proposer une méthode d'exploration des ressources et des compétences des jeunes des banlieues.

## PREMIERE PARTIE :

# L'EXPERIENCE SOCIALE COMME MODE D'ACQUISITION DE COMPETENCES SOCIALES ET PROFESSIONNELLES

## Introduction

Olivier GALLAND, après d'autres<sup>13</sup>, a développé la thèse selon laquelle ce qui caractérise la jeunesse contemporaine, tient entre autres choses, au fait qu'elle constitue désormais un temps social par lequel les jeunes se construisent plus par une série d'expérimentations, que par la reproduction des cadres sociaux qui ont fait leurs parents (modèle de l'identification). L'aperçu que donne de la jeunesse cette notion d'expérimentation redonne toute sa légitimité à une " sociologie de l'expérience " comme celle qui est proposée par François DUBET<sup>14</sup>, notamment, qui fait apparaître tout ce qui est à l'œuvre dans la construction des parcours des jeunes en recherche d'insertion, y compris dans les quartiers défavorisés.

Cette perspective guide ce travail de recherche. Ce temps social d'indétermination, lorsqu'il est évoqué à propos des jeunes des milieux populaires, et notamment ceux « des banlieues », des quartiers dits « en difficulté » est souvent présenté comme un temps d'attente et d'inactivité. Cette représentation propose une version négative de « l'activité » des jeunes des quartiers. Pourtant, cette inactivité apparente masque peut-être une activité peu perceptible par les cadres de référence habituels. Les jeunes que nous avons rencontrés dans nos différentes enquêtes s'activent, certes parfois avec une évidente lenteur, un balancement rythmé de la marche qui les laisse croire fatigués. Mais au-delà de cette première vision, ces jeunes s'agitent dans des espaces informels (le quartier, la rue, les halls d'immeubles), ou formels (l'école, la mission locale, l'entreprise, etc.). Dans ces espaces, ces jeunes vivent autant d'expériences particulières qui s'accumulent, qui s'enrichissent, qui les enrichissent, bien que parfois il est possible de s'interroger sur leur faculté de progression tant le chemin de l'insertion est tortueux pour certains.

La sociologie de l'expérience, développée par François DUBET, pour rendre compte du travail auquel se livrent les jeunes pour reproduire une certaine unité dans un cadre éclaté (le « système ») est particulièrement intéressante. Dans cette perspective, la sociologie de l'expérience doit remplacer la sociologie de l'action parce que la société a perdu son unité et qu'il n'est, de ce fait, plus possible de considérer qu'elle impose une hiérarchie entre les diverses logiques d'action qui sous-tendent les conduites des individus. En fait, cette perspective doit aussi être nuancée car elle suppose une hypothèse implicite de rupture avec ce qui existait auparavant. Or comme le souligne E. FRIEDBERG :

---

<sup>13</sup> Olivier GALLAND : *Les jeunes*, La découverte, Paris, 1996 ; mais aussi Jean-Claude CHAMBOREDON : « Adolescence et post-adolescence : la juvénisation » in *Adolescence terminée, adolescence interminable*, PUF, Paris, 1985.

<sup>14</sup> François DUBET : *Sociologie de l'expérience*, Seuil, Paris, 1994.

« Pour les sociologues classiques du début du siècle, le présent que DUBET dépeint comme un moment d'intégration forte de la société paraissait au contraire une période d'anomie et de dissolution du lien social si on le comparait, comme certains d'entre eux ne manquaient pas de le faire, parfois avec une certaine nostalgie, à un passé pré-industriel investi de tous les traits d'une société fortement intégrée ». Cette critique rappelle qu'il faut se méfier des visions parfois idéalisées du passé et il serait prudent de se garder d'affirmer que les modes de socialisation, les modes d'acquisition des compétences des jeunes d'aujourd'hui sont radicalement différents des processus de construction antérieurs. Tout au plus certaines formes sont-elles exacerbées.

Cette première partie propose donc un ensemble de réflexions sur le rapport qu'entretiennent les jeunes des milieux populaires et des banlieues principalement avec un certain nombre d'univers dans lesquels ils évoluent et vivent des expériences. En fait, si les expériences vécues sont certainement différentes parce que les contextes ont changé, il reste à démontrer que les processus de socialisation et les modes d'acquisition des savoir-faire ont radicalement changé. De manière à délimiter les univers explorés, nous proposons une réflexion sur trois univers, récurrents dans nos enquêtes : l'univers scolaire, celui de l'activité professionnelle et enfin celui de l'espace de vie.

## **I Le rapport au savoir dans les banlieues ou la question des ressources culturelles**

### **I.1 L'échec scolaire, une histoire jouée d'avance ?**

Les sociologues, dès le début des années 60, montrent qu'il existe une corrélation statistique forte entre échec (ou réussite) scolaire et origine sociale. Deux concepts visant à rendre compte du lien entre inégalité sociale et inégalité des performances scolaires sont proposés : celui de « reproduction » et celui de « handicap socio-culturel ». Le premier est élaboré par les sociologues, le second plutôt par les pédagogues.

Pour Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON, les normes à l'aune desquelles l'institution scolaire juge de la compétence culturelle des élèves sont, en fait, celles de la classe dominante. Les enfants des différentes classes sociales, se trouvant à une distance inégale de la culture scolaire attendue, réussissent inégalement à l'école : celle-ci contribue à reproduire la hiérarchie des positions sociales. Christian BAUDELLOT et Roger ESTABLET développent l'idée que l'école participe à une



répartition des individus en fonction des besoins de la division capitaliste du travail<sup>15</sup>. La division entre travail intellectuel et travail manuel s'opère à travers une orientation entre le parcours secondaire-supérieur et le parcours primaire-professionnel. Ces théories montrent qu'il existe une homologie de structure (une « correspondance ») entre le système des positions sociales initiales, celui des positions scolaires acquises et celui des positions finales.

Les théories du « handicap socio-culturel » se présentent sous plusieurs formes. La première met en avant, la privation. La thèse centrale est qu'il manque aux enfants des milieux populaires les bases culturelles et linguistiques nécessaires pour réussir l'école. Tout comme les familles populaires manquent de moyens financiers, la pauvreté culturelle de ces familles ne permet pas à leurs enfants d'accéder à un développement intellectuel suffisant. La seconde forme de théorie du « handicap socio-culturel » pose que les enfants des familles populaires grandissent dans une culture différente de la culture dominante. Cette différence culturelle peut même parfois prendre l'aspect d'un conflit de cultures qui provoque une rupture avec l'institution scolaire. La responsabilité de l'échec scolaire est alors imputée, soit aux familles qui ne transmettent pas à leurs enfants les valeurs, les attitudes nécessaires pour s'intégrer et réussir au sein de l'école, soit à l'institution scolaire qui ne prend pas en considération les valeurs et les comportements des milieux populaires. Si la première théorie pose l'enfant comme « handicapé », la seconde présente l'institution comme « handicapante », elles ont en commun d'expliquer « l'échec scolaire » en termes d'écarts : à cause du manque de culture, à cause d'un différentiel de culture, à cause des attentes et du fonctionnement de l'école.

Cependant, comme le souligne Bernard CHARLOT<sup>16</sup>, ces théories résolvent mal trois questions importantes : celle de la singularité, celle du sens, celle du savoir.

En effet, certains enfants de familles populaires réussissent à l'école, et certains jeunes nés dans des familles « favorisées » échouent. Sans remettre en cause la corrélation statistique entre origine sociale et performances scolaires, les chiffres montrent qu'il n'y a pour autant aucune fatalité de la réussite ou de l'échec scolaire.

En fait, les théories de la reproduction et du handicap socio-culturel si elles rendent compte d'une corrélation statistique, n'expliquent pas les cas atypiques ; elles masquent dans le même temps que la scolarité d'un élève est aussi une histoire singulière, marquée par des événements, des rencontres susceptibles de changer le cours d'un destin statistique. Certes, l'individu se construit dans le social, affirme Bernard CHARLOT, mais il s'y construit au cours de son histoire, comme singulier. Cette singularité n'est pas intelligible si on ne la pense pas dans son contexte, son milieu, mais elle se

---

<sup>15</sup> Christian BAUDELLOT et Roger ESTABLET : *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspéro, 1971

<sup>16</sup> Bernard CHARLOT et Alii : *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Coll. Enseigner, Armand Colin, Paris 1992.

construit dans une singularité spécifique, celle de l'identité personnelle, celle de la subjectivité. Les théories de la reproduction permettent de comprendre les situations qu'un enfant aura à affronter, à gérer, dans son histoire personnelle et scolaire, et les ressources dont il dispose agir. Si la connaissance du milieu d'origine, de l'environnement de l'élève est utile, c'est pour connaître les processus qu'il devra développer pour s'y construire un monde, c'est-à-dire un espace qui a du sens.

Quel sens l'élève attribue-t-il au fait d'aller à l'école et d'y apprendre des choses, quel sens donne-t-il à ce qu'on y apprend et aux façons d'apprendre ? Les réponses à ces questions ne sont pas réductibles à la seule position sociale. Par exemple, si l'on veut comprendre pourquoi un enfant réussit ou échoue à l'école, il faut d'abord se demander si cet enfant travaille ou non. S'il ne travaille pas, s'il ne met pas en œuvre les activités qui permettent d'atteindre les objectifs assignés par l'école, il ne peut pas réussir. Reste à comprendre ce que signifie « travailler » à l'école. Chez certains élèves, précise Bernard Charlot, « travailler » à l'école n'est pas synonyme d' « apprendre ». Dès lors, et logiquement, il convient de s'interroger sur ce qui le « pousse » à apprendre, quels sont les ressorts de sa mobilisation<sup>17</sup> ? Se demander quels sont les mobiles de l'élève qui travaille à l'école, c'est s'interroger sur le sens que l'école et le savoir présentent pour lui.

La fonction de l'école est de transmettre aux élèves des savoirs qu'ils ne peuvent acquérir ailleurs. D'autres fonctions se greffent sur celle-ci, notamment une fonction de sélection et de hiérarchisation des élèves. Ces opérations s'opèrent en référence aux résultats scolaires, c'est-à-dire aux savoirs et aux compétences qu'ils ont acquis au sein de l'institution scolaire. La mobilisation place l'enfant sur le chemin de la réussite, mais cette mobilisation est plus ou moins fragile. En effet, elle dépend d'un ensemble de facteurs qui donnent du sens à l'école et à l'apprentissage scolaire : rêve d'avoir un métier associé à un diplôme, désir de rompre avec les emplois occupés par les parents, ou d'exercer un même métier, etc. Rapport à l'école et rapport au savoir<sup>18</sup> s'articulent, interagissent l'un envers l'autre. Pourquoi apprendre ? Pourquoi aller à l'école ? La savoir et l'école prennent sens par référence à des modèles, à des attentes, à des repères identificatoires, à la vie que l'on veut mener et au métier que l'on veut faire, etc. La relation de sens entre l'individu et le savoir s'enracine dans l'identité du groupe d'appartenance et dans l'identité même de l'individu.

---

<sup>17</sup> Bernard CHARLOT et Alii, distinguent la « motivation » et la « mobilisation » : pour lui, on motive quelqu'un (de l'extérieur), mais quelqu'un se mobilise (de l'intérieur) pour atteindre un but ou réaliser une activité. Cette distinction nous paraît tout à fait intéressante puisqu'il s'agira dans ce cahier de recherche, non seulement, de chercher à identifier les compétences mises en œuvre par les jeunes rencontrés au cours de nos enquêtes, mais aussi de comprendre les conditions de mobilisation de telle ou telle compétence dans une situation donnée.

<sup>18</sup> Le rapport au savoir est une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus d'acquisition ou les produits du savoir. Le rapport à l'école est une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et l'institution comme lieu symbolique et comme lieu de rencontres, de mises en situation.

On peut ainsi parler de rapport identitaire au savoir. Dans un contexte d'éclatement des modèles d'organisation du monde où les catégories sociales comme celles d'ouvrier ou de « milieu populaire » disparaissent aujourd'hui au profit de nouvelles catégories telles que « population en difficulté », le processus de construction identitaire s'individualise. En 1982, Bernard CHARLOT mettait en avant la notion de rapport social au savoir. Dans cette expression, était exprimée une double exigence. La première était que l'on prenne en compte le fait que la société n'est pas un conglomerat d'individus, mais est structurée par des « rapports sociaux » ; la seconde était que l'on n'oublie pas le sens que le savoir présente pour l'individu. Le glissement, quelques dix années plus tard, vers l'expression « rapport au savoir » ne traduit-elle pas la prédominance de la dimension individuelle dans la problématique de la construction des savoirs et des compétences, aujourd'hui ?

## **I.2 Un rapport instrumentalisé à l'institution scolaire : pourquoi apprendre ?**

Les jeunes rencontrés lors de nos enquêtes menées dans les cités populaires répondent à cette interrogation de manière très différenciée en fonction de ce qu'ils estiment être important pour eux ou de ce qu'ils attendent de l'école. Malgré tout, ce qui unit ces réponses, c'est le rapprochement qu'ils opèrent entre l'école, la formation et l'emploi.

Ce que nous appréhendons ainsi, c'est ce qui fait sens pour eux dans le fait d'aller à l'école. Malgré tout, pour certains jeunes, l'école n'a pas de sens, ou bien se voit attribuer un sens qui ne correspond pas à la fonction sociale de l'école.

L'absence de mobilisation scolaire peut avoir plusieurs causes. Certains jeunes, mais surtout, les intervenants sociaux évoquent fréquemment les difficultés familiales (séparations des parents, mésentente avec des parents, etc.) pour expliquer l'échec scolaire. Parfois l'école peut avoir un sens parce qu'une discipline intéresse l'élève, l'élève a réussi à établir une relation chaleureuse avec un enseignant. Pour d'autres l'école à un sens parce que c'est le lieu où ils retrouvent les copains et les copines.

Enfin, d'autres n'attribuent guère de sens à l'école et au savoir parce que pour eux, seule la vie active fait sens. Et, puis, pour une fraction non négligeable des jeunes de milieu populaire, l'école ne peut avoir aucun sens car ils attendent, ils attendent que le temps passent, se laissent porter par le temps... et rêvent d'un bon métier et d'une belle vie. Les devoirs et les leçons « dévorent » leur jeunesse et leur temps libre, ce temps de leur jeunesse vide de sens aussi parce qu'en dehors de l'école ils savent qu'ils sont condamnés à l'inactivité ou à des emplois qu'ils n'acceptent pas.

Ces jeunes ne sont pas « en échec scolaire » parce qu'ils ont des « manques culturels », mais parce qu'ils sont mobilisés... ailleurs, vers d'autres préoccupations, d'autres horizons que celui des apprentissages scolaires.

L'école et le savoir ne sont pas vécus de la même façon par les élèves qui ont un « projet professionnel » ou une idée de métier. Malgré tout, pour une partie de ces jeunes qui se disent « que ce qu'on apprend vaut la peine à condition que cela débouche sur quelque chose –un diplôme et/ou un emploi-, le chemin d'accès à l'emploi paraît bien long. La mobilisation reste bien fragile et ils ont vite fait de rater une marche.

Ces élèves ont une perception de l'école éminemment utilitariste et pragmatique. Bernard Charlot montre que l'image qu'ils se font d'eux est ailleurs que dans l'univers scolaire. Celui-ci est un temps contraint en attendant le futur. Il n'y a pas d'identification de soi au présent. L'image de soi est ailleurs, dans l'avenir. Or, cet avenir professionnel pour les jeunes des milieux populaires s'est singulièrement assombri ces vingt dernières années. A la sortie de l'école, la galère les attend.

### **I.3 Compétences et expérience scolaire**

L'expérience scolaire des jeunes occupe une grande partie de leur temps. Elle dure de nombreuses années de la maternelle au collège ou lycée, quand elle ne se prolonge par l'université ou une grande école. On peut identifier évidemment des types de comportements, d'attitudes des jeunes en fonction de leur position sociale d'origine. Ce rapport à l'institution, nous l'avons vu, est fonction aussi d'un certain nombre de facteurs qui permettent de considérer que chaque jeune a aussi une histoire particulière avec cette institution en fonction des établissements fréquentés, des enseignants rencontrés, du personnel côtoyé.

Les comportements des jeunes sont liés au rapport qu'ils entretiennent avec le savoir et avec l'institution scolaire ; ils sont aussi liés à l'attitude des personnels et de la fonction de l'institution vis-à-vis d'eux. Mais surtout ils sont aujourd'hui le résultat d'un processus social : l'exclusion d'une fraction de la population du marché de l'emploi depuis une vingtaine d'années. Cette situation a engendré des réactions multiples de la part des jeunes. Leur rapport au savoir et à l'institution scolaire s'inscrit dans un champ plus large que le strict domaine de l'enseignement. Les réactions des jeunes des milieux populaires, les plus touchés par la « privation d'emploi » peuvent se traduire de manières très différentes selon les jeunes. Certains vont adopter une attitude passive et attendent que le temps passe pour leur offrir une solution. D'autres vont répliquer par l'agressivité et la violence. Pour d'autres enfin, la difficulté accrue d'accès à l'emploi va être un stimulant et les conduire à se mobiliser à l'école.

Ainsi, certains jeunes, vont au fil de leur expérience scolaire développer un sens stratégique évident, c'est-à-dire, qu'ils vont apprendre à négocier avec cette institution durant leur parcours scolaire.

D'autres, en revanche, vont faire d'autres choix. Celui de la révolte, celui de l'agressivité. En positionnant l'institution scolaire comme un prestataire de service qui ne remplit pas son rôle (instruire, enseigner, mais aussi former des jeunes pour qu'ils entrent dans la vie professionnelle), ils renversent un rapport social et négocient une autre place dans l'institution scolaire.

### **Le rapport à l'activité professionnelle ou les ressources mobilisées dans l'expérience de la précarité**

Les résultats de l'étude en 1997 montrent, nous l'avons dit que la « réussite » des jeunes interrogés se trouve à l'intersection de deux sphères d'influence principales : celle de l'insertion professionnelle *stricto sensu* et celle de la socialisation. Les résultats de cette étude trouvent bien des échos dans d'autres enquêtes réalisées dans plusieurs communes de la banlieue parisienne dont l'objet commun portait sur les " problèmes " de la jeunesse. La complémentarité de ces travaux favorise une approche pluridimensionnelle de la vie des jeunes dans les quartiers dits " en difficulté ". Les itinéraires difficiles que suivent certains jeunes, construits autour de la révolte, de la solidarité, de la débrouille, voire de la survie, traduisent une expérience complexe qui suppose la mobilisation et la mise en œuvre de ressources multiples.

#### **I.4 La culture de l'aléatoire comme source de développement des compétences**

Robert CASTEL<sup>19</sup> montre que se sont développées à la fin des années quatre-vingt, pour faire face aux processus de privation d'emploi et d'exclusion sociale une diversité d'économies urbaines, les unes plus visibles que d'autres. Dans le contexte des sociétés salariales effritées, des territoires sociaux et économiques se constituent, producteurs de compétences et de ressources de nature différente, validées dans certains mondes et pas dans d'autres. Les interstices urbains forment les mondes de la « petite » production. Des populations précarisées, paupérisées, notamment des jeunes, se mobilisent collectivement pour développer des stratégies économiques de survie, pour agencer et faire circuler des ressources de nature différente à partir d'activités et de formes de travail différenciées. Les mondes de

---

<sup>19</sup> Robert CASTEL : *Les métamorphoses de la question sociale*, Fayard, Paris 1995

la « petite » production naissent de la rencontre entre une économie de proximité, une économie symbolique, une économie « de la débrouille », sachant qu'il y a des zones de contact avec les autres mondes. Ils viennent se superposer aux mondes de la « grande » production « légitimés » : le monde marchand, le monde industriel, etc.

Pour Laurence ROULLEAU-BERGER l'économie de proximité s'organise autour d'activités d'animation, d'activités culturelles, périscolaires, sportives, de petite restauration, etc. Cette économie se met en place en fonction des solidarités de quartier « disqualifiées », mais aussi des ressources au sein du quartier : lorsque des jeunes d'une cité utilisent leurs compétences (sportives par exemple) pour accéder à des emplois de surveillance ou de gardiennage dans le quartier ou la ville.

L'économie symbolique, explique Laurence ROULLEAU-BERGER, s'appuie sur la production de biens culturels ou moraux. Emergent ainsi sur le marché de la culture et de l'art, des productions musicales, graphiques ou chorégraphiques (hip-hop par exemple). L'auteur inclut dans cette forme d'économie, les productions de la solidarité comme les associations formelles ou informelles dans les cités populaires ou des petits collectifs de jeunes organisés dans des lieux précaires s'engagent dans une activité sociale, de gestion de l'urgence, de la violence, etc.

Avec la crise de l'emploi s'est développée une économie de subsistance en parallèle de la société salariale et des nouvelles formes précaires d'emplois. Cette économie de « la débrouille » reste articulée avec les autres mondes de la production. Certains jeunes rencontrés dans nos enquêtes sur l'insertion professionnelle développent, à côté de contrats à durée déterminée, de l'intérim, des contrats aidés, ou emplois à temps partiel, des activités diverses. Cette notion d'économie de « la débrouille » montre le jeune comme acteur face à l'expérience de la précarité. Cette économie se glisse dans des espaces intermédiaires entre le visible et l'invisible dans lesquels se construisent les cultures de l'aléatoire.

L'expérience de la précarité et de l'exclusion de l'emploi contient une diversité d'activités qui donnent lieu à des pratiques sociales, culturelles, sportives, bénévoles qui outre leur fonction occupationnelle, donnent un sens à la vie de ces jeunes. Ces itinéraires faits de combinaisons de travail sous des statuts variables et d'activités de nature différentes et l'expérience de ce mode de vie ont des effets indiscutables sur les compétences des jeunes et sur la construction des identités.

## I.5 Des compétences non reconnues

Comme les cultures de l'aléatoire, les ressources mobilisées dans l'économie de « la débrouille » et l'expérience de la précarité sont rendues invisibles du fait qu'elles ne s'inscrivent pas dans les catégories communes d'identification des compétences (compétences reconnues par le jugement scolaire ou dans le cadre de la qualification professionnelle). « *Les compétences développées dans les situations de précarité, comme apprendre à improviser dans l'urgence, se retourner quand il y a une « embrouille » sur un quartier, gérer des tensions sur sa cité quand on y est reconnu comme leader, ne sont généralement pas pensées comme actives dans le processus d'accès à l'emploi* » (ROULLEAU-BERGER, 1999).

Par exemple, au cours de nos enquêtes, nous avons eu l'occasion de constater chez des jeunes, la mise en oeuvre de véritables tactiques, notamment dans leurs relations avec les multiples services liés à l'emploi. Ces pratiques supposent de réelles compétences qui tiennent, non exhaustivement, dans la capacité à constituer, renforcer et mobiliser un réseau ; à gérer des relations avec des structures extrêmement hétérogènes du point de vue de leur fonctionnement, etc. Or, bien souvent ces tactiques sont perçues, notamment parmi les professionnels de ces services comme des ruses visant à « profiter » de l'aide publique, plus rarement comme un ensemble de savoir-faire et de savoir-être.

L'invisibilité de ces compétences, ou plus exactement l'absence de reconnaissance de ces savoir-faire, savoir-être comme des compétences participe à un processus de discrimination et de disqualification des populations des quartiers dits « en difficulté ». Elle participe également à une stigmatisation de ces quartiers dont la population est fréquemment qualifiée de « sans ressources » et perçue comme « enfermée » sur son quartier.

Les itinéraires d'insertion des jeunes des quartiers sont sensibles à ces systèmes de représentations extérieurs à leur quartier ; ils sont également indissociables de systèmes de représentations de soi et du monde (de soi dans le monde), souvent appréhendés schématiquement en termes exclusifs : ou bien il s'agit de trouver sa place dans la société telle qu'elle est, ou bien de renoncer à trouver une place dans le système et suivre une voie plus originale, quitte à accepter une certaine forme de marginalisation. En réalité, la ruse quotidienne qui caractérise l'attitude de certains jeunes mobilise les deux registres à la fois. Pour d'autres, l'économie de la débrouille peut prendre un aspect plus ou moins définitif.

Ce processus de marginalisation de l'économie de la débrouille se caractérise par la composition des ressources et notamment la place et la nature des trafics, l'importance du *deal* dans la répartition

des activités. Comme le remarquait, dès 1992, Adil JAZOULI <sup>20</sup>, le *deal* peut-être pratiqué à certains moments pour arrondir ses fins de mois, mais dans certains quartiers se développe une économie informelle qui fonctionne à l'échelle du quartier, de la commune, et des communes avoisinantes. Cette économie informelle peut prendre la forme du travail au noir qui se développe sur les marchés de l'audiovisuel, des vêtements. Cette dimension marginale de l'économie de la débrouille peut prendre une place plus ou moins grande dans certains quartiers et la distinction avec les autres mondes de la production est plus ou moins nette, les réseaux pénètrent et se croisent.

Cependant, derrière ces parcours incertains et ces cultures de l'aléatoire se situent des enjeux importants. Certains jeunes vont apprendre de l'expérience vécue et en exploiter les apprentissages pour s'inscrire dans des trajectoires d'insertion sociale et professionnelle. On retrouvera parmi ceux-ci, les jeunes « qui s'en sortent », c'est-à-dire qui passent du monde de la débrouille à d'autres mondes de la « petite » production urbaine, ou qui rejoignent le monde de la production ordinaire. Le risque des itinéraires trop allongés dans l'expérience du monde de la débrouille est, pour certains jeunes, de renoncer à s'engager dans les autres mondes de production et surtout pas le monde ordinaire du travail.

Les compétences issues des cultures de l'aléatoire se construisent et s'entrecroisent dans de multiples domaines d'activité et sphères d'influences : la famille, la rue, le quartier, le contexte institutionnel, etc. On ne peut faire l'économie d'un rapprochement entre ces différents domaines. Leur influence réciproque est certainement un facteur important dans l'évolution des itinéraires d'insertion des jeunes des milieux populaires.

### **Des ressources issues de l'expérience sociale de la galère**

L'aperçu que donne d'elle-même, la jeunesse en recherche d'insertion sociale, y compris dans les quartiers défavorisés donne toute sa légitimité à une " sociologie de l'expérience " qui fait apparaître tout ce qui est à l'œuvre dans la construction des parcours de ces jeunes. Dans un contexte où une logique normative nous fait toujours concevoir « par défaut » l'expérience vécue par les « dominés » de toutes sortes, la notion d'habitus est fondamentale comme ensemble des ressources mobilisables qui rendent possible cette expérience. En ce sens loin d'enfermer la compréhension dans le solipsisme de l'individu, il s'agit de réaliser une ouverture sur un cadre plus vaste qui constitue la condition de possibilité de l'expérimentation de la réalité. L'accent, dès lors, est bien mis sur la relation au « milieu », entendu ici comme l'ensemble des relations significatives qu'entretient le sujet avec son environnement.

---

<sup>20</sup> Adil JAZOULI : *Les années banlieues*, Le Seuil, Paris, 1992.



Ce « milieu » peut-être décliné en plusieurs univers ou sphères d'influence : l'univers familial, celui de « la rue » que connaissent beaucoup de jeunes, celui des pairs, et puis l'univers institutionnel. Ce dernier, illustré par les politiques de la ville, les politiques d'insertion, a contribué au développement de nouveaux rapports sociaux entre les jeunes et leur environnement institutionnel de proximité.

## **I.6 L'univers familial : panne de la socialisation ou crise de l'identité ?**

L'expérience de la précarité et de la pauvreté fait apparaître au sein des familles des quartiers populaires diverses crises identitaires dont la gestion apparaît particulièrement complexe. Autrefois l'expérience de la pauvreté se vivait dans un contexte de définition du monde où les repères étaient relativement clairs : on appartenait au monde des « dominés », des « exploités », au monde ouvrier, à la classe ouvrière. Celui-ci s'opposait au monde des patrons et de la bourgeoisie. Depuis une vingtaine d'années ces cadres sociaux ont volé en éclat avec l'expérience du chômage et de la précarité. Les organisations représentatives de ce monde là ont perdu de leur influence intégratrice et identifiante. La présence de plus en plus importante dans les cités populaires des populations issues de l'immigration a aussi participé à un processus de ségrégation entre Français de souche et les autres populations. De multiples auteurs ont montré que le nouvel arrivant (français ou étranger) est toujours rejeté par celui qui est déjà en place. Louis CHEVALIER<sup>21</sup> montre qu'à la fin du siècle dernier, les auvergnats et les bretons ont souffert de cet ostracisme et ont dû s'installer dans les faubourgs. Cette ségrégation fonctionne y compris au sein d'un même groupe ethnique comme le montre Norbert ELIAS dans un quartier d'une ville anglaise<sup>22</sup>.

Beaucoup des jeunes rencontrés lors de nos enquêtes ont vécu dans un contexte similaire. Ils ont vécu une double expérience de relégation sociale : celle de leurs parents, de leur famille et la leur. Cette double expérience se traduit par un brouillage identitaire : les jeunes ne savent plus dire qui ils sont. L'expérience de la précarité altère l'estime de soi, l'estime de ses origines et de son environnement. Le sens que le jeune a de sa propre valeur, de celle de sa famille est mis à l'épreuve. Cependant, si l'expérience de la précarité peut être source de honte, elle peut aussi constituer un formidable potentiel de résistance et de révolte.

Celles-ci peuvent se traduire par un ensemble d'élaborations stratégiques, individuelles, pour parvenir à « s'en sortir ». Ce travail identitaire des jeunes se construit aussi à travers des parents qui

---

<sup>21</sup> Louis CHEVALIER : *Classes laborieuses, classes dangereuses*, Hachette, 1984

<sup>22</sup> Norbert ELIAS : *La logique de l'exclusion*, Fayard, 1998

ont développé une culture communautaire, un réseau de relations sociales qui maintient des liens avec le monde de la production ordinaire.

Ce travail identitaire peut aussi se bâtir sur une appartenance culturelle brandie comme un geste de refus des humiliations de la stigmatisation, de la position sociale assignée. La revendication de la différence reconstruit une estime de soi, un sentiment d'appartenance à un groupe, face à un monde hostile. La famille peut constituer le point d'ancrage de cette reconnaissance ou le point de rupture, mais cette reconnaissance identitaire se consolide ou se construit dans des sphères d'influence externes, comme la rue ou les groupes de pairs.

## **I.7 La rue et les pairs comme espaces d'apprentissages sociaux**

Parallèlement, à l'univers familial, le jeune crée des liens avec ceux de son âge. Il est à la fois comme eux, ce qui lui permet d'affirmer son identité de groupe, et en même temps différent, ce qui lui permet de se reconnaître unique. Cette socialisation hors de la sphère familiale, scolaire ou professionnelle va s'élaborer principalement dans des lieux divers -l'espace public- qui sont aussi bien les cages d'escalier que les terrains de sport, et à travers la fréquentation d'autres jeunes -les pairs- dans ces lieux.

### **III-2-1. Les ressources mobilisées dans une culture urbaine**

Les politiques sécuritaires se sont particulièrement développées ces dix dernières années. Les Contrats Locaux de Sécurité suscitent l'engouement des élus locaux et des partenaires locaux, mais aussi des habitants : chacun est rassuré. C'est que « la rue » inquiète, est synonyme de danger comme le souligne Alain VULBEAU<sup>23</sup>. Encore une fois cette situation n'est pas nouvelle<sup>24</sup>. Espace public par excellence, on la voudrait propre, aseptisée. Aujourd'hui des systèmes de vidéo surveillance se mettent en place pour contrôler cet espace insaisissable, imprévisible. La rue est synonyme de danger.

Et particulièrement pour la jeunesse. Dans les années soixante, dans les cités HLM, on distinguait déjà les jeunes de « bonne éducation » de ceux qui étaient « en danger ». Ces derniers passaient leur journée dehors, dans les cages d'escaliers, les caves, les terrains de jeux (ou les terrains vagues) et en plus « traînaient » le soir. Il y avait une expression pour qualifier ces comportements, les mères disaient « Celui-là, il a le sirop de la rue ». Cette expression faisait tout à coup entrer l'enfant dans un univers à risque.

---

<sup>23</sup> Alain VULBEAU et Jean-Yves BARREYRE (sous la direction de) : *La jeunesse et la rue*, Epi/Desclée de Brouwer, 1994.

<sup>24</sup> Voir encore Louis CHEVALIER

L'actualité des dernières années a été marquée par diverses manifestations de jeunes dans la rue qui ont contribué à accroître le sentiment d'insécurité : casseurs en fin de cortèges de lycéens, émeutes dans les banlieues, le vandalisme, les agressions verbales, etc. En fait, lorsqu'on associe jeunesse et rue, trois registres sont associés à ces termes : l'insécurité, l'invisibilité et l'incompréhension des comportements.

Cette représentation de la jeunesse des quartiers populaires masque le fait que, comme le souligne Jean-Yves BARREYRE : « *le développement des socialisations juvéniles s'effectue pour une grande partie à l'extérieur ; ... il convient donc au contraire de prendre en compte ce nomadisme urbain et d'affronter les questions liées à la fréquentation de la rue et la visibilité des jeunes dans les espaces publics* »<sup>25</sup>.

La rue et l'espace public en général sont les témoins d'un mouvement de ressemblance/différenciation qui caractérise les phénomènes sociaux entre jeunes. Ainsi, le phénomène « Tag » est assez significatif de ce double mouvement. Réaliser un tag est une façon de dire son appartenance à un groupe et à un « phénomène jeune », de dire : tu es comme moi, du même quartier, nous appartenons au même groupe, etc., mais réaliser son tag ou sa signature, c'est aussi signifier le fait d'être unique. Ce processus de socialisation s'accompagne par un développement d'un ensemble de savoir-faire artistiques, qui demandent un certain nombre de capacités d'imagination, de décision (travailler dans l'insécurité, l'urgence, etc.) de savoir-faire techniques et de dextérité (rapidité, efficacité, etc.) qui sont aussi une source d'émulation entre les groupes de tagueurs, et qui ont ouverts des débouchés professionnels à quelques uns d'entre eux (contrat pour la réalisation d'une fresque sur un mur de l'espace public, par exemple).

### III-2-2. Les ressources mises en œuvre au sein du groupe intermédiaire

Les conduites problématiques de certains groupes sociaux, parmi lesquels il est évidemment souvent question des jeunes, sont souvent analysées ou bien dans une perspective subjectiviste (le problème vient du sujet ou de la personne) ou bien dans une optique objectiviste (c'est la société ou le groupe qui en est la cause). Une des conséquences majeures de ce « dualisme schématique »<sup>26</sup> tient dans la difficulté que l'on éprouve bien souvent à penser l'échange réciproque qui, au fond, est constitutif de l'un et de l'autre.

---

<sup>25</sup> Alain VULBEAU et Jean-Yves BARREYRE, op. cité page précédente.

<sup>26</sup> Michel MAFFESOLI : *La connaissance ordinaire*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1985. Ce dualisme schématique renvoie également à ce que R. BARTHES, dans son dernier cours au Collège de France notamment, appelle la structure paradigmatique ou oppositionnelle du sens : *Le neutre*, in *Œuvres complètes*, tome 3 (1974-1980), Paris, Seuil, 1995.

Toute approche de l'expérience sociale d'un individu consiste donc à déplacer le centre d'intérêt sur l'échange, sur le « milieu » dans tous les sens du terme. Ainsi, il est mit incidemment l'accent sur l'espace où se produit l'échange et qu'on appellera, à la suite de Durkheim, le groupe intermédiaire. La famille en est un, le groupe de pairs en est un autre. Ce qui se donne à vivre, dans ces espaces sociaux, relève bien de l'expérimentation. Nombreux sont les sociologues qui ont reconnu que le groupe social proche jouait un rôle prééminent dans le processus de socialisation par lequel s'incorporent précisément les schèmes ou cadres sociaux déterminant la manière dont chacun peut finalement comprendre le monde. On peut toutefois mentionner tout spécialement Emile DURKHEIM qui, notamment dans *la Division du travail social*, se livre à un vif plaidoyer de ces « organisations secondaires » qui médiatisent le sens commun d'une société et finalement, peuvent aussi contribuer à maintenir une certaine forme de solidarité collective ou, comme il en emploie déjà l'expression, une « cohésion sociale » globale. Il faut, précise-t-il, que se perpétue une vie sociale intermédiaire car « une nation ne peut se maintenir que si, entre l'Etat et les particuliers, s'intercale toute une série de groupes secondaires... ». Certes son propos vise-t-il en premier lieu des organisations professionnelles sur le modèle de la corporation. Mais ce qu'il énonce comme les caractéristiques fondamentales de ce groupe intermédiaire, amené selon lui à remplacer la famille, permet d'en élargir les formes possibles. Il suffit que ce groupe suppose une certaine « autorité morale qui régent la vie de ses membres » (aujourd'hui, on aurait bien entendu une conception plus relative de cette « autorité morale ») mais il faut qu'il soit aussi le lieu où s'épanouit une socialité chaude : « De lui se dégage une chaleur qui chauffe et ranime les cœurs, qui ouvre à la sympathie, qui fait fondre les égoïsmes ». Le groupe intermédiaire, pour Emile DURKHEIM, forme donc une quasi-communauté qui est un résumé de la vie sociale mais échappe certainement au principe de spécialisation que supposent l'organisation de la vie économique et la division du travail. Il est le lieu où s'expérimente, sur un mode sensible, une vie collective qui doit permettre au sujet de prendre conscience des enjeux et des modalités de la société.

Emile DURKHEIM conçoit donc ici le groupe intermédiaire comme un pont nécessaire entre l'individu et la société globale. Or cette proposition faite au début du siècle ne laisse pas d'étonner aujourd'hui dans la mesure où la communauté apparaît bien souvent désignée comme un obstacle au développement de la citoyenneté.

Dans certains types d'espaces intermédiaires des jeunes tentent de déjouer les formes d'existence précaire, soit à travers des comportements volontaristes et fortement individualisés, soit sous des formes plus collectives en se regroupant, en constituant des réseaux de solidarité, de sociabilité. La rue est le lieu d'émergence de ces formes intermédiaires de sociabilité. Ainsi la banlieue montre encore que de son terreau et de la rage, de l'expérience de la galère peuvent germer des créations, du mouvement, de l'innovation, de la solidarité et de nouvelles formes identitaires. Les formes musicales tels que le Rap, les formes chorégraphiques comme le hip-hop, drainent une

jeunesse qui trouvent là des ressources identitaires. Cette constitution des groupes de jeunes, sur un trait commun, est certainement une des caractéristiques des modes de regroupements rapides et fluctuants des jeunes des années quatre-vingt dix. Les jeunes passent d'un groupe à l'autre, d'une appartenance à l'autre en fonction des moments et de l'expérience vécue.

Dans ces espaces de transition se développe une socialisation par les pairs qui permet aux jeunes de prendre le temps de mûrir, d'acquérir des compétences sociales et évoluer peut-être progressivement vers une socialisation professionnelle.(VULBEAU, 1994).

## **I.8 Les rapports des jeunes avec les institutions**

Depuis une vingtaine d'années les dispositifs d'insertion sociale et professionnelle, les dispositifs de la politique de la ville se sont développés dans les quartiers dits « en difficulté » ou dans les « zones sensibles ». Les habitants de ces quartiers et les jeunes en particulier ont vu se multiplier les intervenants sociaux de toutes sortes. Auprès des éducateurs, animateurs et autres assistantes sociales pour les professions déjà connues, ils ont vu surgir les conseillers techniques, conseillers d'insertion, les agents de développement et plus récemment les médiateurs sociaux, les correspondants de nuit, emplois nouveaux qui jalonnent le développement des politiques territorialisées. Habitants et professionnels, jeunes et élus locaux, ont donc été contraints d'apprendre à se comprendre, à gérer ensemble les situations liées à l'exclusion sociale et la précarité. Cette expérience particulière des populations des milieux populaires a changé les rapports entre les jeunes et les institutions présentes, entre les jeunes et les professionnels concernés. Cette expérience a aussi mis en lumière les capacités d'initiative de certains jeunes de ces quartiers dits « en difficulté ».

### **III-3-1. Le rapport aux institutions et aux professionnels de l'intervention sociale**

L'expérience de la galère (DUBET, 1987), la haine et la rage ont contribué à modifier sensiblement le rapport que pouvaient entretenir des jeunes des cités avec un certain nombre de professionnels du travail social classique –les éducateurs de rue, par exemple- ou les nouveaux professionnels de l'insertion sociale et professionnelle –les conseillers techniques des PAIO et missions locales-. La relation d'aide et de confiance qui légitimait ces intervenants n'a pas toujours résisté à l'ampleur du processus d'exclusion dont ont été victimes certaines catégories de jeunes. Ceux-ci sont devenus plus exigeants, plus revendicatifs, et en se positionnant comme « clients » d'une prestation de service rendue par ces professionnels, ils ont modifié les données de l'échange traditionnel. Ils ont fait entrer l'intervention sociale dans un principe de relation commerciale. La haine et la rage conduisent parfois

des jeunes de ces quartiers à avoir des comportements agressifs, violents vis-à-vis des professionnels, ou bien à provoquer des émeutes fortement médiatisées.

Au-delà de l'opinion que l'on peut avoir de ces « débordements », ces comportements et attitudes traduisent un apprentissage de la négociation issu de l'expérience de l'exclusion sociale. D'autres conduites, moins visibles, manifestent un refus de la disqualification et témoignent de l'émergence de compétences non négligeables dans un autre monde, dans un registre professionnel notamment.

Les jeunes ont été les témoins et les objets d'expérimentations multiples des différentes politiques. Ils les ont vécues et évaluées à partir de leurs attentes, des résultats obtenus. De cette expérience vécue, ils ont acquis un certain nombre de compétences « politiques ». Elles s'expriment à travers les stratégies diverses mises en œuvre dans leurs relations avec les acteurs publics. Elles peuvent se manifester sur un mode « positif » à travers une participation à la lutte contre l'exclusion, la collaboration à une action locale. Les jeunes font preuve de « bonne volonté », ils apprennent et respectent les démarches et procédures pour construire un projet, ils acceptent de négocier avec les acteurs publics et les financeurs, etc. Bref, ils se montrent actifs, capables d'autonomie, de patience.

Cependant, dans les études réalisées par le CREDOC au cours des années quatre-vingt dix, les comportements des jeunes sont aussi, et assez souvent, présentés sous un registre plus « négatif ». Quand les compétences des jeunes apparaissent sur un mode « négatif », elles sont mobilisées dans un rapport de distance et d'opposition aux compétences précédentes, attendues par les acteurs publics. Ces rapports se traduisent par des stratégies, soit d'évitement, soit d'instrumentalisation ou de détournement des institutions et des professionnels (ROULLEAU-BERGER, 1994). Ces derniers ont parfois le sentiment d'être « utilisés », ils se sentent dupés par des jeunes qui vont de l'un à l'autre, en quelque sorte, au plus offrant sur un marché de l'aide publique.

Entre l'adhésion et l'évitement apparaissent des attitudes intermédiaires comme l'acceptation ou le détournement. Les stratégies d'acceptation sont avant tout construites sur une relation de méfiance à l'égard des institutions et des professionnels. Les jeunes hésitent à se montrer actifs, car ils ont peur par là même, d'être stigmatisés (ROULLEAU-BERGER, 1991). Dans les stratégies de détournement, les jeunes changent le sens des propositions institutionnelles par une appropriation « positive » pour eux-mêmes en cherchant à échapper à toute forme de stigmatisation, grâce à des savoirs cognitifs et expérimentiels développés (DE GAULEJAC, TABOADA-LEONETTI, 1992).

### III-3-2. La participation sociale informelle à la vie du quartier

Les jeunes participent à la vie du quartier sous des formes informelles. Ainsi, certains d'entre eux participent à l'encadrement d'activités mises en œuvre par des travailleurs sociaux.

Au centre social des Doucettes à Garges-les-Gonnesses (93), des jeunes du quartier, qui fréquentaient le centre ont pris l'habitude d'aider les enfants qui venaient après le goûter, à faire leurs devoirs. Cette initiative venait de trois jeunes (deux filles et un garçon) entre seize et dix-sept ans. Deux d'entre eux étaient scolarisés en cycle secondaire classique et une jeune fille en bac professionnel. Ils fréquentaient le centre depuis longtemps et naturellement il leur est apparu important d'aider les enfants de leur quartier. Cette activité tout d'abord « informelle » a été soutenue par les professionnels du centre et finalement a abouti à une activité structurée au sein de ce lieu (étude FCSF, 1998).

D'autres activités informelles s'inscrivent dans un registre beaucoup plus discutable comme les activités liées à un trafic quel qu'il soit. Malgré tout, parfois, les activités entre le licite et l'illicite restent fragiles, mais chacune participe à un équilibre économique du quartier.

## **Conclusion**

L'aperçu que donne la jeunesse en recherche d'insertion sociale, y compris dans les quartiers défavorisés, donne toute sa légitimité à une " sociologie de l'expérience " qui fait apparaître tout ce qui est à l'œuvre dans la construction des parcours de ces jeunes.

Cette proposition théorique permet de mettre en lumière ce qu'il peut y avoir de fondateur dans la saisie du monde (*Handeln*) qui se réalise au travers de l'expérience vécue (*Erlebnis*). Les ressources mobilisées par les jeunes des banlieues se construisent à travers l'expérience vécue et se manifestent aujourd'hui dans la gestion des situations de précarité où il faut inventer des solutions pour vivre ou survivre, la gestion de situations d'urgence, d'insécurité dans lesquelles il faut adopter la bonne attitude, la bonne stratégie. Elles se manifestent dans la diversité et le chevauchement des formes de travail et des activités « rémunératrices », dans les activités liées à des appartenances culturelles ou à des groupes de pairs, elles se construisent aussi des actions militantes.

La gestion des situations rencontrées, des activités réalisées fait apparaître de multiples ressources, des capacités insoupçonnées ou mal identifiées jusque là. Ces capacités s'inscrivent dans le registre des « savoir-faire » : savoir saisir la moindre opportunité, savoir négocier, savoir « se débrouiller », ne pas se « faire avoir », savoir organiser, mais aussi dans celui des « savoir-être » : savoir s'intégrer dans un groupe, être leader, être un « rassembleur ».

Ces compétences individuelles ne cessent d'évoluer, de se redéfinir au fil des expériences que les jeunes font. Elles sont plus ou moins mobilisées selon les moments, les situations, les contextes. Certaines pratiques et attitudes que nous identifions ici comme compétences sont mobilisées dans des situations d'illégitimité, de clandestinité. Les compétences issues de cette expérience de l'exclusion et de la marge le plus souvent perçue comme « négative » ne sont pas reconnues comme telles. L'enjeu de ce travail de recherche est d'essayer de dépasser cette perception négative et de proposer un regard distancié sur les expériences sociales des jeunes des banlieues.

Pour faciliter cet effort de distanciation avec un objet « sensible », il nous a semblé intéressant d'utiliser une méthodologie connue et dégagée de toute affectivité, car fondée sur un ensemble de techniques et de procédure : l'analyse de l'emploi et des compétences dans le milieu professionnel.

Notre équipe a eu l'occasion à diverses reprises et sur des objets assez variés d'utiliser une telle méthodologie. La deuxième partie de ce cahier de recherche permettra de présenter le corpus sur lequel nous pouvons nous appuyer pour poursuivre notre investigation méthodologique : à la fois les études réalisées sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes des banlieues et par ailleurs les programmes d'analyse des emplois et des métiers dans certaines branches professionnelles.



## DEUXIEME PARTIE :

### COMPETENCES DES JEUNES DES BANLIEUES :

#### QUELLE METHODE D'ANALYSE ?

## **Introduction**

Au cours des vingt dernières années le chômage et l'exclusion sont devenus des « réalités » sociales. Ils ont acquis au cours de cette période une visibilité sociale considérable ; ils sont devenus l'objet de débats incessants, dans lesquels sont alternativement convoqués des chiffres, des taux et des indices, des expériences et des témoignages. Être chômeur, ce n'est pas seulement être privé d'emploi, c'est être aussi reconnu comme tel, c'est faire partie d'une catégorie sociale (Demazière, 1995). Cette mise en forme du chômage et de l'exclusion, si elle s'inscrit dans un souci de gestion économique, politique et sociale des populations concernées, a aussi conduit à analyser l'articulation entre d'une part l'évolution de l'emploi, les nouvelles formes de travail et les processus d'exclusion, et d'autre part les stratégies individuelles, les réactions à la privation d'emploi, les dynamiques identitaires.

Le chômage, l'exclusion, ne se définissent pas seulement par une situation objective (privation d'emploi, perte d'un certain nombre de droit ou de l'accès à certaines prestations), ce sont des situations subjectives (vécues de manière variable par les individus). Être chômeur, être exclu, ce n'est pas un état ; c'est une condition qui suppose une dialectique entre des mécanismes socio-économiques, des réactions individuelles et des logiques institutionnelles. Depuis, une quinzaine d'années, les travaux du CREDOC étudient cette dialectique.

Le Département Evaluation des Politiques sociales du CREDOC explore depuis une quinzaine d'années les phénomènes liés au chômage, l'exclusion, et a eu en charge l'évaluation d'un certain nombre de dispositifs de lutte contre l'exclusion, d'insertion sociale et professionnelle. Dès la fin des années quatre-vingt ce département a travaillé sur la question de la pauvreté et les dispositifs d'insertion. Parallèlement, au début des années quatre-vingt dix, des travaux sur le travail social et les travailleurs sociaux ont conduit cette équipe à se glisser dans un champ nouveau de compétence. Enfin depuis le milieu des années quatre-vingt dix, des études ont été réalisées sur la question de la jeunesse dans les banlieues et sur les politiques en direction de cette catégorie de population. Cette seconde partie présente l'ensemble de ce corpus hétérogène certes, mais qui nous permet aujourd'hui d'aborder l'insertion des jeunes des quartiers en difficulté sous un angle bien particulier : celui des compétences. Ce thème a largement été observé par plusieurs chercheurs que nous avons eu l'occasion de citer précédemment, mais notre approche présente ceci d'original, c'est que nous tentons une analyse des ressources mobilisées et des compétences à partir d'une méthode déjà utilisée dans le monde professionnel, dans le monde de l'entreprise.

Ce second chapitre présente donc, dans un premier temps, l'ensemble du corpus des études et recherches du CREDOC qui constituent le matériau à analyser. La seconde partie rappelle les principaux axes de la méthode d'analyse des emplois et compétences telle qu'elle a été mise au point dans le Département Évaluation des Politiques sociales. Enfin, à l'issue de cette présentation, nous développerons une proposition méthodologique pour étudier les compétences des jeunes de banlieues.

## **I Le matériau disponible : les études du CREDOC**

### **I.1 Emploi et compétences dans les études récentes du CREDOC**

L'analyse de l'emploi s'est développée dans le Département Evaluation des Politiques sociales parallèlement dans des domaines très différents. Les études sur l'évolution des emplois et des compétences ont concerné des secteurs très éloignés l'un de l'autre : le commerce d'une part et l'intervention sociale de l'autre. Les formes de ces études ont été aussi très variables. Les unes s'inscrivaient dans le cadre de Contrats d'études Prospectives de branches professionnelles<sup>27</sup>, les autres concernaient des emplois ou des formes d'emplois.

#### **I-1-1. L'analyse de l'emploi à travers les études prospectives des branches professionnelles**

Le premier type de travaux (CEP) a pour objectif de réaliser une analyse de l'évolution de l'emploi dans une branche professionnelle donnée. Ces études fournissent un certain nombre de données de cadrage sur le secteur concerné, sur les activités, les effectifs, la nature des entreprises, les enjeux du marché, les emplois et métiers, la formation. Outre un état des lieux, ces études proposent des scénarios d'évolution de chacun de ces aspects. Enfin, un certain nombre de recommandations sont proposées notamment sur les compétences à développer et donc sur les formations à mettre en place au regard de l'évolution du secteur<sup>28</sup>.

Deux Contrats d'études Prospectives ont été réalisés dans le domaine du commerce. L'un concernait le commerce de gros (1995) et l'autre, plus récent, le commerce de détail (1999). Le département a eu en charge d'autres C.E.P. qui concernent une branche professionnelle très

---

<sup>27</sup> Voir définition d'un CEP en annexe 3, p. 119.

<sup>28</sup> Voir la présentation de ces études en annexe 3, p. 119.

différente : l'intervention sociale. L'un d'entre eux était consacré aux emplois de l'aide à domicile (1998), et actuellement, un programme sur les emplois du secteur sanitaire, social et médico-social est en cours.

### I-1-2. L'analyse de l'emploi à travers les études de métiers

Le second type de travaux tente d'analyser des métiers ou des emplois particuliers. Ces emplois pour la plupart ont concerné des métiers de l'intervention sociale. La première étude de ce type concernait les éducateurs en Prévention spécialisée (1995). La Prévention spécialisée constitue un secteur d'intervention particulier au sein du champ de l'intervention sociale et médico-sociale : les modalités d'action se caractérisent par un travail dans les lieux de présence des jeunes et l'appellation « traditionnelle » de l'emploi s'intitule : « éducateur de rue ». Cette étude a été la première pour laquelle nous avons testé une méthodologie d'analyse de l'emploi fondée sur l'étude de situations professionnelles et de l'activité effective inspirée des travaux du CEREQ sur l'emploi.

Par la suite, le CREDOC a participé au programme de la Mission interministérielle Recherche et Expérimentation « Observation des emplois et qualifications des métiers de l'intervention sociale » (1997-99). Partant de l'hypothèse d'un bouleversement des emplois dans le travail social, la méthode adoptée, empirique et inductive, visait à mettre en évidence les lieux et les formes d'évolution de ces emplois à partir de l'analyse des activités des professionnels concernés. Pour explorer « les lieux et les pratiques en mutations » avec le travail social classique, le champ d'investigation avait été volontairement peu défini et suffisamment large.

Enfin, nous avons participé à un programme européen de définition du métier d'éducateur spécialisé (1999). L'intérêt de ce programme était, outre de prolonger les travaux déjà réalisés dans le domaine des emplois du travail social, d'appréhender une dimension essentielle dans la construction des compétences et leur mobilisation : l'impact institutionnel et principalement l'organisation du travail. Nous avons pu ainsi élaborer un référentiel d'activités, un référentiel de compétences et aussi une typologie des organisations du travail. Cette typologie caractérise les modes d'organisation qui favorisent plus ou moins l'émergence des compétences individuelles et surtout d'une compétence collective.

### I-1-3. L'analyse de l'emploi à travers les études de formes de travail

La question de l'emploi et des compétences professionnelles a pu être appréhendée aussi à partir d'autres formes de travail, d'autres statuts. Ainsi, plusieurs études dont l'objectif principal était d'évaluer une politique ou un dispositif d'insertion professionnelle ont permis de connaître les conditions de travail et les compétences des personnes employées. Ce fut le cas pour une étude sur les structures

d'insertion par l'activité économique –entreprises d'insertion, association intermédiaire, régies de quartier- (1996) ou lors du programme d'évaluation des plans départementaux d'insertion pour lequel plusieurs monographies de chantiers d'insertion ont été réalisées (1998).

Ces études offrent une opportunité extraordinaire de connaître les publics en situation d'exclusion ou en parcours d'insertion. Elles permettent de mettre à jour leur rapport au travail, à la formation ; à travers l'analyse des récits de vie et des trajectoires professionnelles, il est possible de comprendre les logiques individuelles, le sens des pratiques sociales et de saisir les ressources mobilisées au cours de cette expérience vécue de l'exclusion et de l'insertion.

Cependant dans un contexte de développement massif de l'emploi précaire, une étude sur l'intérim (1998) fut aussi très riche d'enseignements sur l'expérience de la précarité professionnelle. Outre une connaissance plus approfondie sur les modes de recrutement, sur les conditions de travail mais aussi sur les perceptions et opinions des intérimaires sur cette forme de travail, l'étude a rappelé la fonction de l'intérim dans l'histoire des individus interrogés.

Ces études nous ont été très utiles dans deux directions. La première, se situe davantage dans un registre méthodologique. En effet, elles nous ont permis d'affiner notre approche méthodologique de l'analyse des emplois et des compétences nécessaires. La seconde direction est plus compréhensive. Elle offre un regard sur des rapports du type emploi/formation, et surtout sur la façon dont les personnes interrogées perçoivent l'expérience vécue dans ces formes d'emploi.

## **1.2 Les études sur les jeunes en parcours d'insertion sociale et professionnelle**

Les études précédentes ne concernaient pas spécifiquement les jeunes, même si des jeunes de moins de trente ans faisaient partie des enquêtés. D'autres travaux réalisés par notre Département ciblent plus particulièrement les jeunesses. Ces études n'ont pas toujours pour objet l'insertion sociale et professionnelle, elles cherchent à décrire et comprendre les conditions de vie, les comportements des jeunes dans leurs lieux de vie, les processus de marginalisation parfois. Les entretiens auprès de ces jeunes, les rencontres et les moments passés avec eux nous ont permis d'identifier les ressources dont ils disposent, nous ont convaincu de l'importance de l'expérience sociale dans la formation de ces ressources qui peuvent dans certaines conditions participer à la construction de réelles compétences transposables certainement dans le monde professionnel.

### I-2-1. Des études dans le champ de l'analyse des structures et services en charge des jeunes des quartiers

Une première catégorie d'études visent à connaître et à comprendre les comportements des jeunes vis-à-vis de l'emploi. Celles-ci permettent de saisir le rapport qu'entretiennent les jeunes avec le travail, avec les dispositifs d'insertion également. Pour beaucoup d'entre eux, avant l'expérience de l'entreprise, les jeunes aujourd'hui vivent une expérience particulière au cours d'une période dite de transition entre la sortie de l'appareil de formation et l'emploi stable. Cette période plus ou moins longue est alors aussi plus ou moins riche en expériences de toutes sortes : inactivité, galère, emploi, etc. Dans une étude sur les effets des dispositifs Développement Social des Quartiers (1995), nous soulignons les discours contradictoires des jeunes et des intervenants sociaux quant au comportement des jeunes. Les premiers soulignaient la situation « d'enfermement » des jeunes dans leur quartier, leur difficulté à « en sortir », les comportements de « repli communautaire », etc. Ces discours et ces propos avaient une tonalité négative. C'est bien cette « tonalité négative » qui nous intrigue et qui est à l'origine de ce travail de recherche. En effet, les entretiens avec les jeunes laissaient entrevoir des ressources indéniables, qui se manifestent certes dans des espaces restreints, par des formes de regroupement spécifiques (« *qui permettent d'affronter l'extérieur* » précise un jeune), dans des situations particulières et parfois peu conventionnelles. Au cours de ces multiples situations s'élaborent, se construisent de la socialité<sup>29</sup>, mais aussi des compétences que l'on pourrait qualifier d'indicibles car peu apparentes au premier regard.

### I-2-2. Des études dans le champ de la prévention et des politiques pour la jeunesse

Les études traitant des questions de politiques de la jeunesse ou de politiques de prévention de la délinquance nous ont permis de rencontrer bon nombre de jeunes sur leur territoire, dans leur quartier, dans la rue. Certaines sont à l'initiative des communes elles-mêmes, dans ce cas, il s'agit d'étudier les politiques mises en place en matière de politique de la jeunesse (Argenteuil, 1998), de loisir des jeunes (Versailles 1999, Le Mans 2000). D'autres fois, ces travaux sont commandités par des Conseils généraux. Ils visent à étudier les problèmes rencontrés dans un certain nombre de communes du département. L'objectif assigné au CREDOC est alors de tenter de comprendre ce qui se passe dans ces lieux dont on entend dire que « plus personne ne pouvait entrer dans ce quartier », que ce sont des lieux de trafic, de violences, etc. et pour lesquels il est envisagé de mettre en place un service susceptible de résoudre ces problèmes (Antony 1998, Suresnes 2000)<sup>30</sup>.

---

<sup>29</sup> Patrick DUBECHOT, Isabelle GROC : *Insertion professionnelle et effets de quartier*, Coll. des Rapports du CREDOC, n°172, septembre 1996.

<sup>30</sup> Voir la présentation de ces études en annexe 3, p. 119.

Au cours de ces études nous avons été conduits à rencontrer des jeunes de manière formelle (sous la forme d'entretiens avec prise de rendez-vous) ou informelle (rencontres au hasard de notre « errance » dans les quartiers). Les compte rendus des entretiens décrivent les itinéraires scolaires et professionnels des jeunes, mais aussi les rapports qu'ils entretiennent avec les institutions ou services chargés de leur insertion sociale et professionnelle. Par ailleurs, à travers notre présence dans les quartiers de manière plus informelle, nous avons essayé d'en décrire l'atmosphère, les comportements et les attitudes des jeunes. Les descriptions de ces rencontres fourmillent de détails qui offrent une certaine lecture de leur rythme de vie, de leur rapport au travail, les capacités en matière de négociation entre eux, avec des commerçants, etc. Les observations donnent à voir un peu des occupations qui remplissent ce que parfois on pourrait considérer comme un temps d'inactivité, voire de vide dans la vie de ces jeunes.

## **Une méthode d'analyse à adapter au matériau disponible**

### **I.3 L'analyse des emplois et des compétences : quelques rappels méthodologiques**

Depuis cinq ans le Département Evaluation des politiques sociales travaille sur cet objet particulier que sont les compétences. La méthode élaborée par le CREDOC s'inspire de travaux existants tels que le ROME de l'ANPE<sup>31</sup> ou ceux de Nicole MANDON du CEREQ<sup>32</sup>. Ces travaux mettent au cœur de leurs analyses des emplois, l'étude de l'activité effective dans des « situations professionnelles » données. La notion de « situation » rompt avec la logique de « tâche », c'est-à-dire avec une définition précise et étroite du travail attendu (qui renvoie au « poste »). L'analyse des « situations professionnelles » et des compétences mises en œuvre dans ces situations nécessite une étude fine de l'activité, mais aussi d'un certain nombre d'éléments de contexte : l'organisation du travail, les stratégies d'entreprise, etc. Ces éléments constituent autant de paramètres qui contribuent à l'émergence des compétences individuelles et d'une compétence collective.

---

<sup>31</sup> SIMULA Pierre : *La nomenclature du Rome : de la définition de son objet aux principes de classement*, in Revue Grand Angle sur l'Emploi de l'ANPE, n°6, octobre 1993.

<sup>32</sup> MANDON Nicole : *La gestion prévisionnelle des compétences, la méthode ETED*, Coll. des Etudes, CEREQ, n°57, décembre 1990

## II-1-1. Des ressources mobilisées dans les actes de la vie quotidienne aux compétences professionnelles

Pour C. FLÜCK et C. LEBRUN<sup>33</sup>, tout métier est composé de plusieurs activités et toute activité comporte plusieurs tâches ou sous-activité : « *Une activité est un ensemble de tâches qui concourent à un résultat précis, concret* ». La notion d'activité est fondamentale à la fois dans l'analyse des emplois mais aussi dans l'étude des pratiques des jeunes des quartiers populaires et des banlieues. Au cours de leurs activités ils mobilisent un certain nombre de ressources qui restent parfois peu visibles.

Dans nos études sur les politiques de prévention, les dispositifs d'insertion, les professionnels ou d'autres acteurs locaux externes (élus responsables de services) ont parfois un regard critique de l'activité des jeunes de ces quartiers. Des remarques reviennent de manière récurrente « ils ne font rien, ils occupent les halls de l'immeuble » ou bien quelques réflexions soulignent « leur manque de d'énergie », etc. Pourtant, dans ces quartiers, des habitants, et parmi eux des jeunes, créent des associations pour développer des actions de solidarité (aide au devoir, Garges-lès-Gonesses 93, quartier des Doucettes), pour investir la scène politique locale (à la suite d'un incident avec les forces de police, Evry, 91) ou pour réaliser un projet (création d'un club de football communautaire, Valentigney, 25)

Notre démarche est donc de contourner cet obstacle du jugement et de prendre en compte de manière la plus objective possible le déroulement de la situation et les actions, les actes effectifs des jeunes au cours de la situation. Cette démarche doit s'accompagner d'une recherche du sens de l'action, de l'activité –même si celle-ci peut apparaître comme une inactivité-. En effet, il nous semble que le sens peut déterminer la mobilisation ou pas de la part des jeunes d'un certain nombre de ressources disponibles pour s'adapter ou faire face à la situation. On peut émettre l'hypothèse que si l'activité n'a pas de sens pour eux, c'est-à-dire, si elle n'a pas un sens « positif » de leur point de vue, - construit dans leur expérience de la vie- ils ne mobiliseront pas ces ressources disponibles.

La question de la mobilisation des ressources est centrale dans l'étude des compétences. Les définitions de la notion de compétences sont multiples, mais elles s'accordent pour mettre au centre de l'émergence de ces compétences « la capacité à mobiliser » ou le « savoir-mobiliser » des connaissances ou des qualités pour faire face à une situation donnée (DEMAILLY, LE BOTERF), connaissances et qualités acquises à travers un éventail aussi large que possible d'expériences (MONJARDET). L'étude des compétences procède bien du souci d'évaluer la capacité à mobiliser ces

---

<sup>33</sup>C. FLÜCK, C. LE BRUN : *Développer les emplois et les compétences, une démarche, des outils*, INJEP Editions, Paris, 1992.



connaissances selon une logique de problème ("être capable de"). L. DEMAILLY indique que les compétences correspondent à une "rencontre réactive" entre les acquis et les ressources d'un individu et la situation qui les mobilise.

Les compétences sont le résultat d'une combinaison pertinente entre plusieurs ressources. Celle-ci relèvent d'un double équipement d'après Guy LE BOTERF, dans lequel la personne peut puiser pour construire ses compétences : l'équipement incorporé à la personne (connaissances, savoir-faire, savoir-être, aptitudes, expériences...) et l'équipement de son environnement (réseaux relationnels, notamment). Ce double équipement peut-être plus ou moins développé et utilisé. Il n'existe pas une relation point par point entre chaque élément de ressource et chaque compétence. Une même ressource peut servir à plusieurs compétences. Le savoir combinatoire est donc « la » compétence d'une personne à construire « des » compétences pertinentes.

Dans notre démarche, il s'agira donc, avant de tenter d'identifier les compétences des jeunes des quartiers populaires et des banlieues, de repérer les ressources mobilisées et combinées dans les situations observées ou décrites. Une fois cette question de méthode posée, il reste malgré tout une interrogation sur la pertinence à transposer des ressources et des compétences mises en œuvre dans le cadre de situations ou d'activités de la vie quotidienne au même titre que celles qui relèvent d'un emploi.

Les approches fonctionnelles font de la socialisation l'un des facteurs essentiels du développement des ressources chez l'individu. Ces approches mettent l'accent sur une caractéristique essentielle de la formation des individus : la socialisation constitue un processus d'incorporation des manières d'être (de sentir, de penser et d'agir) d'un individu (ou d'un groupe), de sa vision du monde, de ses postures corporelles et de son rapport à l'avenir. Claude DUBAR considère que ces approches souffrent d'un même présupposé qui les conduisent à réduire la socialisation à une forme ou une autre d'intégration sociale ou culturelle unifiée. Il remet en cause ce présupposé et place l'interaction et l'incertitude au cœur de la réalité sociale. Dans ce contexte, chaque individu est confronté à une double exigence : se faire reconnaître et trouver une place par lui-même. La construction de l'identité et de la socialisation dans un contexte s'élabore dans l'interaction d'un système d'activités : l'activité communicationnelle (se faire reconnaître) et l'activité instrumentale –encore appelée stratégique- qui contribue à se faire une place.

La socialisation est le produit d'un travail complexe entre l'individu et son environnement et de l'individu sur son environnement. C'est ce travail, perceptible sinon visible à travers les enquêtes conduites par le CREDOC, qui nous intéresse et que l'on souhaite décrypter et comprendre. Ce travail de socialisation se traduit par les activités, les comportements et les attitudes des jeunes –l'agir- face à un

certain nombre de situations. Ce sont ces activités et comportements qui nous semble-t-il, révèlent les ressources des jeunes à se faire reconnaître et à se trouver une place.

### II-1-2. Les registres des ressources et des compétences

Le recours à la notion de ressource oblige à analyser la transversalité des activités et celle des acquis. Les ressources apparaissent alors comme un ensemble de savoirs, de savoir-faire et savoir-être, des capacités d'action, de comportements mobilisés dans une situation donnée. La notion de compétence agrège ainsi des sous-ensembles (les ressources) qui peuvent être relativement disparates. Trois domaines sont généralement retenus : les savoirs (la connaissance), le savoir-faire (les pratiques), le savoir-être (les attitudes), (INJEP)<sup>34</sup> (BONEU, VIENNEY)<sup>35</sup>. La compétence réside dans la capacité de l'individu à mobiliser les différentes ressources, dans chacun de ces domaines, adaptées et pertinentes dans une situation donnée. La difficulté en terme d'analyse des ressources et des compétences est de saisir et de comprendre cette alchimie complexe selon l'expression de Thomas DURAND<sup>36</sup>, cette combinatoire pour LE BOTERF.

---

<sup>34</sup> Ibid page précédente.

<sup>35</sup> BONEU F., VIENNEY, J. : *Comment développer les compétences de son équipe* », Coll. Les questions de l'entreprise, Nathan, Paris, 1995.

<sup>36</sup> Thomas DURAND : *L'alchimie de la compétence*, article dans la Revue Française de Gestion, janvier-février 2000

### Les registres des ressources en terme de Savoirs, Savoir-faire et Savoir-être

|              |   |  |
|--------------|---|--|
| SAVOIRS      | <b>culture générale</b>                           | Ensemble des connaissances générales et spécialisées qu'il importe de posséder (connaissances théoriques, langages scientifiques et techniques...), maîtrise de l'écrit/oral, de la logique...   |
|              | <b>connaissances professionnelles</b>             | Connaissances des disciplines de base pour exercer le métier, connaissance générale de son environnement professionnel. Capacité à situer son action dans cet environnement  |
| SAVOIR-FAIRE | <b>savoirs instrumentaux universels</b>           | maîtrise des méthodes générales de résolution de problème. Capacité à raisonner, à conduire un projet (analyse-conception-mise en oeuvre). Capacité à intégrer l'expérience, à explorer, à expérimenter, à transmettre.  |
|              | <b>savoirs instrumentaux professionnels</b>       | Ils concernent la maîtrise d'outils et de méthodes dont l'utilisation est nécessaire pour la bonne tenue de l'emploi. Ils expriment l'expérience professionnelle et la capacité à traiter les situations réelles.  |
| SAVOIR-ETRE  | <b>comportements psychiques généraux</b>          | A) <i>les capacités qui peuvent s'acquérir par l'expérience professionnelle ou la formation :</i><br>savoir écouter, savoir entrer en contact, la capacité à travailler ensemble<br><br>B) <i>les capacités « innées » ou qualités personnelles :</i><br>Ce sont toutes les caractéristiques de la personnalité de l'individu, des qualités attachées à la manière d'être de l'individu, à son caractère : capacité relationnelle, capacité d'écoute, avoir de l'imagination, être curieux, l'équilibre personnel... |
|              | <b>comportements et attitudes liés à l'emploi</b> | Ce sont les savoir-faire sociaux. Ils sont constitués des attitudes et comportements des personnes au travail, des "façons" souhaitables d'agir et d'interagir, l'agir vis-à-vis des autres et de son travail,   |

Dans cette grille de lecture des ressources, les « savoirs » relèvent d'apprentissages purement cognitifs qui relèvent de la culture générale ou de la connaissance de l'environnement professionnel. Le « savoir-faire acquis » par la mise en situation et les apprentissages expérientiels relève plus d'une technique du travail, de savoirs instrumentaux. Le « savoir-être » exprime davantage les représentations et les attitudes sous jacentes aux opinions et comportements professionnels. On ne peut pas ôter de l'analyse des compétences, la part plus individuelle qui relève de la personnalité (comportements psychiques). En effet, certains distinguent le savoir-être susceptible de s'acquérir et le savoir-être qui relèverait des « qualités de la personne » qualités supposées inscrites dans le caractère de la personne<sup>37</sup>.

<sup>37</sup> DUBECHOT Patrick : " *La Prévention spécialisée aujourd'hui : situations professionnelles et compétences* ", étude réalisée pour PROMOFAP, Collection des Rapports du CREDOC, n°170, septembre 1996.

Cette grille permet de distinguer, dans chacun des registres des ressources, celles qui relèvent d'une dimension générale et une dimension professionnelle. Ainsi, outre les savoir-être, on voit comment les processus de socialisation des individus peuvent avoir un impact sur la capacité des jeunes à mobiliser des savoir-faire du type « savoirs instrumentaux universels », ou des savoirs « théoriques » relevant d'une culture générale. Dans nos enquêtes sur les dispositifs d'insertion, dans les quartiers, les entretiens auprès des jeunes ou l'observation de leurs comportements permettent d'entrevoir leur capacité à mobiliser l'une ou l'autre de ces compétences, leur capacité à les combiner. Notre hypothèse est donc de tenter de transposer ces registres de compétences dans un univers différent du monde professionnel, celui de la vie quotidienne des jeunes des banlieues.

Pour compléter cette lecture « classique » et usuelle des compétences, il apparaît utile de s'appuyer sur d'autres constructions, qui sans remettre globalement en compte cette classification, l'affinent. Ainsi, LE BOTERF<sup>38</sup> distingue six types de savoirs :

#### Grille d'analyse des compétences en 6 types de Savoirs

| Classification usuelle | Catégories de ressources            | Exemples de ressources   |
|------------------------|-------------------------------------|--|
| SAVOIRS                | Connaissances théoriques, générales | Connaissances dans des domaines multiples, connaissance des dispositifs, des mesures, etc.   |
|                        | Savoirs procéduraux                 | connaissance des procédures, savoir comment procéder « comment il faut faire », le parcours à suivre   |
| SAVOIR-FAIRE           | Savoir-faire procéduraux            | savoir mettre en oeuvre les procédures, procéder, savoir opérer pour aller au bout du parcours   |
|                        | Savoir-faire expérientiels          | savoir empirique issu de l'action, savoir qui ne peut être produit qu'en agissant « savoir y faire », lié à la personne, non généralisable   |
| SAVOIR-ETRE            | Savoir-faire sociaux                | l'habitus, savoir-être, savoir se comporter, savoir se conduire, dispositions acquises dans la diversité des lieux et des moments d'une trajectoire sociale et professionnelle   |
|                        | Savoir-faire cognitifs              | opérations intellectuelles nécessaires à la formulation, à l'analyse et à la résolution de problèmes, à la conception de projets, à la prise de décision : savoir traiter l'information, raisonner, nommer ce que l'on fait, apprendre |

<sup>38</sup> LE BOTERF Guy : « *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Les Éditions d'organisation, 1994

Ces grilles constituent pour nous des supports d'analyse des ressources et des compétences. Nous les avons déjà utilisées dans les travaux sur l'emploi. Opérationnelles dans ce domaine, le jeu consiste ici à les appliquer à un domaine extra-professionnel : la vie quotidienne des jeunes. Celle-ci est rapportée sous diverses formes dans nos études. Cette vie quotidienne, ou les actes et situations de la vie des jeunes, peuvent être rapportés par un récit du jeune lui-même, par une tierce personne (intervenant social, par exemple) qui a vécu ou observé une situation particulière, par un récit de l'entretien et de la situation d'enquête par l'enquêteur.

#### **I.4 Le matériau disponible : du récit direct au récit indirect de second degré**

Le matériau qui sera utilisé dans la partie consacrée aux essais d'analyse des compétences provient de deux sources essentielles. La première est une étude portant sur la Prévention Spécialisée à Anthony, réalisée en 1999 pour le Conseil Général des Hauts-de-Seine. Plus précisément, cette étude portait sur deux quartiers « difficiles » ou tout du moins qui faisaient naître des inquiétudes parmi les travailleurs sociaux, les responsables départementaux et les élus locaux. L'objectif de ce travail était de faire un diagnostic des besoins en prévention spécialisée sur ces quartiers d'habitat populaire. La méthode quasi ethnographique adoptée a permis d'aller à la rencontre des jeunes, sur le terrain, dans la rue, en bas des immeubles, dans les cafés, dans les squares, dans les locaux d'animation, etc. Ces rencontres ont bien sûr été l'occasion d'écouter les jeunes parler d'eux, de leur vie, de leur quartier, de leur difficultés, de leurs activités, de leurs loisirs. Mais elles ont également permis de les observer, de les regarder parler, se comporter en groupe ou avec des tiers, en bref, de les voir évoluer sur leur espace de vie.

La deuxième source est une étude portant sur les intérimaires, réalisée à la demande du Syndicat des Entreprises de Travail Temporaire, en 1998. Ce travail comprenait deux phases : une enquête téléphonique auprès de 612 intérimaires, suivie de 15 entretiens individuels en face-à-face. Il avait pour but d'analyser les différentes façons de percevoir l'intérim parmi les intérimaires à forte intensité d'emploi. C'est notamment de ces quinze entretiens que sont extraites les quelques situations étudiées dans le domaine de l'insertion professionnelle. Elles illustrent les stratégies et compétences mises en œuvre par des jeunes pour « s'en sortir ».

Cet ensemble de données constitué par les deux études évoquées, regroupe trois types de matériaux : le récit direct, le récit indirect de premier degré, et le récit indirect de second degré. Ces trois formes de récits se distinguent par le niveau « d'éloignement » qui sépare le récit de la situation évoquée elle-même.

### II-2-1 Le récit direct : le chercheur relate ses observations

Dans ce premier type de matériau, le chercheur est spectateur/observateur ou plus directement observateur/acteur d'une situation. Dans le premier cas il raconte et décrit ce qu'il observe, mais n'est pas mêlé à la situation. Dans le second cas il est à la fois observateur et participant à la situation. Dans ces deux cas, l'analyse de la situation et du comportement des jeunes s'appuiera sur le récit du chercheur.

Ces deux positions de l'enquêteur ont été fréquemment rencontrées lors de l'étude sur la prévention à Antony. Le chercheur se promenait sur le quartier et observait des situations qu'il rapportait sous forme de « scènes de vie ». Par exemple, il racontait ce que faisaient les jeunes à la station de RER, lors de sa visite de tel jour à telle heure. Au cours de cette forme d'enquête, le chercheur a parfois passé de longs moments avec les jeunes ; alors il rapportait ce qu'il avait observé et vécu, assis avec les jeunes sur les bancs d'un square ou dans la soirée passée à errer dans le quartier et la ville, etc.

*Le jeudi 24 juin, au cours de l'après-midi passée au café du centre commercial du Grand L<sup>39</sup>, un jeune m'a proposé de m'accompagner le soir pour rencontrer les jeunes « hardos » qui sont à l'angle de la rue du Mont Blanc et de la rue de l'Annapurna. Rendez-vous est pris à 19h30 au centre commercial du Grand L. P. m'attend. Je m'excuse pour le retard, il me dit que ce n'est pas grave, que de toute façon il n'a rien à faire, qu'il est là. (voir suite du récit en annexe 2).*

Le plus souvent, ce type de récit rapporte des faits observés mais également des impressions, des sentiments ressentis par l'enquêteur lors de sa présence. Par exemple, le récit suivant laisse nettement transparaître le sentiment d'abandon ressenti par l'enquêteur lors de sa visite d'un centre commercial du quartier : « *Au pied de l'immeuble, quelques mètres plus loin, il y a un petit centre commercial. Vitrines et portes murées, les tags ont poussé comme le chiendent et envahit les murs, le délabrement et la détérioration du lieu laissent un goût de fin d'histoire, de fin de vie* ».

---

<sup>39</sup> Dénomination d'un bâtiment en L dont la partie la plus longue mesure 100 m et la plus petite 70 m. Ce bâtiment haut d'une vingtaine d'étages construit au début des années 60 s'inspire du style Le Corbusier : Des coursives, des couloirs qui traversent le bâtiment sur toute sa longueur, etc.

### II-2-2 Le récit indirect de premier degré : le chercheur recueille un récit du jeune

On est là dans le cas du récit d'une situation précise, vécue par la personne interviewée. Le chercheur n'est plus observateur ou acteur d'une situation mais « auditeur » du récit d'une personne. Ce récit peut-être saisi soit de manière formelle au cours d'un entretien, soit de manière informelle au cours d'un temps de présence sur le terrain. Le jeune alors raconte et décrit, exprime son point de vue sur une situation vécue. La situation décrite peut s'être déroulée ponctuellement, tel jour à telle heure. Par exemple, l'interlocuteur raconte qu'hier après-midi, il a participé à un match de foot avec ses amis, en bas de son immeuble. Il ne raconte pas ce qui se passe habituellement quand il joue au foot avec ses amis, mais il rapporte le déroulement du match auquel il a participé hier.

Dans la seconde forme de récit, le jeune raconte une situation qu'il vit de manière habituelle ou qu'il a vécue à plusieurs reprises : par exemple, un jeune raconte les relations qu'il a habituellement avec son agence d'intérim quand il s'y rend pour demander des missions.

Dans ce type de récit, le chercheur va demander au narrateur de restituer les faits. Pour cela, il est nécessaire de travailler sur une situation qui est arrivée à un moment donné, et non sur une situation habituelle. En effet, rapporter une scène habituelle revient à généraliser, c'est-à-dire à vider le récit des éléments contextuels et des paramètres qui influent sur la situation telle qu'elle se déroule à ce moment là. Or c'est bien le rapprochement entre ces éléments contextuels et les actes, l'action, l'agir des acteurs qui constitue la base de l'analyse des ressources et compétences des personnes face à une situation donnée.

Dans le cadre d'un tel récit, le chercheur devra aussi entendre et tenir compte des commentaires et interprétations de la part du jeune à propos de la situation. Ce discours du jeune peut exposer ses motivations, ses intentions, les enjeux qu'il a saisis autour de la situation, soit autant d'éléments qui ont conditionné le déroulement de l'action. Le travail du chercheur s'appuiera donc à la fois sur une tentative de reconstitution des faits qui retracent la situation, mais aussi sur une interprétation, une perception de l'enquêté, acteur dans la situation.

### II-2-3 Le récit indirect de second degré : le chercheur recueille un récit sur le jeune par un tiers

Dans ce type de récit, qualifié d'indirect de second degré, l'enquêté ou plus exactement la personne qui rapporte les faits, n'a pas été impliquée directement dans la situation présentée.

La forme la plus fréquente est celle de l'entretien. L'enquêté n'est pas acteur de la situation même s'il peut être concerné. Cet enquêté peut être un intervenant social, un élu local, un commerçant,

etc. Le discours tenu par ce tiers peut concerner une situation dont il a entendu parler ou qu'il a vue se dérouler. C'est typiquement le regard que porte le travailleur social sur les activités des jeunes, par exemple : « *les jeunes ne sortent jamais du quartier, ils ne sont pas autonomes, ils ont peur de sortir* » ou un habitant : « *ils passent leur temps en bas des immeubles à s'insulter, à fumer, c'est une vraie provocation pour les habitants.* », etc. Dans ce cadre d'entretien, il peut être parfois difficile d'obtenir de la part de l'enquêté des « faits ». Il faudra donc tenir compte de cette dimension du récit qui sera davantage le produit d'une reconstruction et qui laissera certainement beaucoup de place à la subjectivité de la personne et à son interprétation de la situation en fonction de sa fonction sociale et de sa position par rapport aux jeunes.

Dans cette dernière catégorie de récit, on peut cependant inclure aussi la parole tenue par un acteur/observateur, c'est-à-dire une personne présente dans la situation et qui fait un commentaire sur celle-ci. Par exemple, à la suite d'un après-midi passé dans un café en compagnie d'un groupe de jeunes, l'animateur du quartier nous a fait ses commentaires : « *Tu vois, tel jeune, c'est un étudiant, il est bien, il essaye de faire des choses pour le quartier, avec ses frères, ils ont monté une association d'aide au devoir, etc. Par contre, tel autre jeune passe son temps au café et à dealer du shit (...)* ».

Cette dernière catégorie de récits peut donc fournir des « clés » qui orientent la lecture des faits observés et l'interprétation que l'on peut faire des comportements et attitudes des jeunes.

## **I.5 Identifier des ressources et des compétences auprès de quels types de jeunes ?**

### **II.3.1. Quatre types de trajectoires d'insertion**

Les études conduites par le Département Evaluation des Politiques sociales dans différentes communes et quartiers rappellent que la notion de "jeunesse" (au singulier) recouvre mal l'extrême diversité des situations des jeunes habitants de ces communes. Tout comme d'autres auteurs, il nous semble essentiel de substituer l'idée d'une "jeunesse plurielle" à celle d'une entité homogène que pourrait laisser entendre le vocable « la jeunesse ». Dans un certain nombre de travaux, nous avons utilisé la formule « les jeunesses » pour affirmer la diversité existante.



### II.3.2. Quatre types de trajectoires d'insertion

Cette notion de « jeunesses » nous a conduit à construire une typologie des trajectoires d'insertion sociale et professionnelle telles que nous avons pu les percevoir dans les villes et les quartiers de banlieue, lors de nos études récentes. Cette typologie "grossière" ne prétend pas proposer un modèle de catégories identitaires, mais elle fournit une représentation opérationnelle de "ces jeunesses" et peut constituer un point de départ aux analyses locales et aux analyses des processus d'insertion sociale et professionnelle de cette jeunesse plurielle.

Quatre types de trajectoires d'insertion professionnelle et sociale ont été dégagés :

**TRAJECTOIRE "LINEAIRE"** : Ces jeunes ont le meilleur capital économique, social et culturel. L'encadrement familial est un atout important, mais ils mettent en avant leur capacité à être autonome. Souvent l'inscription professionnelle prolonge, presque sans rupture (ou avec peu d'étapes), la carrière scolaire. Les jeunes interrogés sont des "utilisateurs autonomes" des services offerts sur le territoire de la commune. Ils ont le sentiment de pouvoir se faire épauler dans leurs projets, d'être écoutés même s'ils affirment ne pas participer aux activités des services municipaux. Ils organisent leurs loisirs eux-mêmes ou avec l'appui de leur famille.

**TRAJECTOIRE "D'ADAPTATION"** : Cette trajectoire se caractérise par la forme de l'insertion professionnelle. Celle-ci passe par une phase de transition professionnelle entre l'école et l'emploi durable qui se traduit par une succession d'expériences (stages, CDD, intérim ou contrats aidés).

Certains sont investis dans la vie locale, ils veulent être utiles. Ces jeunes cherchent des lieux de parole, ils désirent se faire entendre comme citoyens. Ils vont volontiers dans les structures. Ils les utilisent, pour la moitié d'entre eux de manière très ponctuelle ; pour les autres d'une façon plus régulière. Ils sont assez sceptiques sur la capacité des municipalités, des politiques publiques et de la société à résoudre le problème de l'emploi. Et cela d'autant plus qu'ils sont issus d'un milieu populaire et que leur "réussite" scolaire n'a pas débouché sur la promotion sociale escomptée. Mais ils sont volontaires et veulent s'en sortir.

**TRAJECTOIRE "DIFFICILE"** : Cette trajectoire est marquée par un parcours scolaire difficile, voire par des situations d'échec ou de rupture avec l'institution. Elle regroupe des jeunes qui arrivent sur le marché du travail peu ou pas diplômés. Outre les domaines scolaire et professionnel, ces jeunes présentent d'autres caractéristiques qui accentuent le processus de rejet du monde du travail : la stigmatisation liée au quartier et surtout à l'origine ethnique. Ils se servent volontiers de cette situation pour justifier leur attitude parfois agressive, certains actes d'incivilités - dégradations, insultes - qui expriment selon eux leur "ras-le-bol". Ils

subissent leur exclusion du monde du travail, et vivent au jour le jour, gèrent le quotidien, l'immédiat. Cette exclusion de l'emploi peut les conduire à une " délinquance de survie " et/ou de révolte.

Ce sont de grands consommateurs de structures et services ayant une action socio-éducative ou une action d'insertion. Ces jeunes sont sans illusion sur les possibilités et l'efficacité des intervenants de ces services. Ils reconnaissent volontiers " leur mettre la pression " pour obtenir quelque chose mais, dans le même temps, ils reconnaissent mal accepter l'idée d'un contrat, d'une contrepartie de leur part.

**TRAJECTOIRE "COMPLEXE"** : Ce groupe est composé des jeunes qui ont déjà quelques années de galère derrière eux et affirment avoir renoncé à s'intégrer dans le monde du travail, " au moins en attendant une ouverture ". Quelques-uns n'envisagent pas de travailler. Ils ont le sentiment d'être abandonnés, de ne pas être pris en considération. Dans ce groupe, les jeunes n'hésitent pas à légitimer une certaine violence. Les modes de vie et les ressources dévoilent une délinquance de survie bien ancrée.

Ces jeunes là n'attendent pas grand chose des services et des structures implantés sur le territoire de la commune. Ils essaient de fréquenter le moins possible les intervenants sociaux " sauf par nécessité ", " quand ils peuvent en tirer quelque chose " ou " quand ils n'ont rien d'autre à faire "... ce qui peut malgré tout leur arriver fréquemment. Ce rapport utilitariste volontiers affiché n'est pas totalement négatif, et certains jeunes reconnaissent avoir été " sortis de la merde " par un intervenant social.

La vocation de cette typologie est avant tout pratique dans la mesure où elle vise à proposer une lecture et à donner une visibilité " des jeunesse " identifiées sur un territoire donné. Cette typologie " grossière " ne prétend pas proposer un modèle de catégories de trajectoires fines parce que les itinéraires des jeunes sont bien plus complexes qu'il n'y paraît, et parce que les frontières entre les types peuvent parfois se montrer pour le moins perméables.

### II-3-3. Quel public cible pour une analyse des ressources et des compétences ?

La typologie présentée ci-dessus a ceci de caractéristique qu'elle envisage des trajectoires que l'on pourrait classer selon un critère désormais très utilisé lorsque l'on parle des « parcours d'insertion » : la « traçabilité ». Ces quatre catégories sont plus ou moins facilement identifiables à partir des « traces » laissées à droite à gauche, auprès des services ou dispositifs liés à l'insertion professionnelle des jeunes. Il est certain que ce sont les jeunes classés en « trajectoire complexe » pour lesquels la « traçabilité » de l'itinéraire est la moins aisée.

En tant qu'elles constituent des extrêmes, les catégories 1 (linéaire) et 4 (complexe) sont clairement repérées dans l'entendement commun. La première constitue la trajectoire d'insertion et d'intégration sociale type telle qu'elle a été vécue par une majorité d'individus durant les décennies antérieures. La période de « l'établissement » social et professionnel est alors réduite et la sortie du système scolaire avec ou sans diplôme débouche aisément sur l'emploi. Aujourd'hui, seuls les diplômés des grandes écoles peuvent envisager un tel parcours. A l'opposé, l'individu de profil 4 occupe lui aussi un statut facilement identifiable : celui du jeune inscrit de manière plus ou moins prononcée dans un parcours de « galère » qui peut le conduire à une certaine marginalisation, une délinquance de survie « bien ancrée », et discrète. Cette catégorie présente, à sa façon, une certaine stabilité, une constance dans la précarité et le refus de l'ordre social existant « perçu comme injuste et fondamentalement pourri » (JAZOULI, 95).

A contrario, les deux trajectoires intermédiaires (2 et 3) sont empreintes de flou et d'incertitude. En effet, les uns sont dans des phases de transition professionnelle entre l'école et l'emploi durable, ils veulent être utiles, cherchent des lieux de parole, désirent se faire entendre comme citoyens, et les autres vivent au jour le jour, gèrent le quotidien, l'immédiat. Ces deux profils, par opposition aux deux catégories extrêmes, ont en commun la recherche d'une place, d'une existence, et la volonté de se faire reconnaître. Cela se traduit pour les uns par une volonté d'insertion professionnelle et un engagement citoyen, et pour les autres par une délinquance de révolte et une instrumentalisation des services socio-éducatifs. Les individus des catégories 2 et 3 « veulent être » alors que ceux des catégories 1 et 4 « sont ».

L'objectif du présent travail est de mettre en lumière les ressources et les compétences non identifiées comme telles, non reconnues, parce que mises en oeuvre dans un contexte incertain (l'expérience de la vie quotidienne) et dans une période de « transition », d'incertitude qualifiée de « vide » par certains, et en raison de l'absence de cadres, de dispositifs symboliques qui faciliteraient cette reconnaissance. Cette période d'incertitude et de non-reconnaissance est typiquement la situation des catégories 2 et 3. Les histoires de vie présentées ci-dessous permettent d'apporter un éclairage plus précis et une illustration de ces deux profils. Ces récits ont été reconstruits à partir de plusieurs entretiens réalisés par le CREDOC et synthétisés en deux histoires, de manière à les rendre le plus illustratif possible, sous forme d'idéaux types.

### Un jeune qui suit une trajectoire difficile

Âgé de 21 ans, F. a quitté l'école à 16 ans ou plutôt ce sont « les cours de l'éducation nationale qui l'ont saqué ». Depuis, il a enchaîné quelques stages et formations de 6 à 8 mois, dans des domaines très divers, donnant un parcours pour le moins peu cohérent : menuiserie, horticulture, animation et peinture. Tout cela reste sans issues : « même l'ANPE n'a rien pu pour moi avec ses stages à deux demi-centimes qui ne servent à rien, à part faire croire aux parents qu'ils vont trouver un emploi à leur fiston comme futur smicard ». De toute façon, le discours des employeurs ne le motive pas à chercher un emploi : « pas assez d'expérience comme disent les boss ». La seule fenêtre qu'il a ouverte sur le monde du travail est celle de son père, un exemple peu attrayant. A 55 ans, lui est également au chômage, depuis 3 ans : « décidément, le chômage ça devient l'une des seules choses qui se transmettent de père en fils ». Depuis son arrivée en France dans les années 60, il était manœuvre dans le bâtiment. Mais peu à peu, le poids des parpaings et des sacs de ciment a eu raison de sa santé, « son dos ne supportait plus les charges. Et pourtant, malgré la douleur atroce des hernies discales, toujours il répondait présent à l'appel du patron ». Pour décrire l'emploi de son père, F. utilise un vocabulaire davantage empreint de l'esclavage que du monde du travail : « Le Daron était l'esclave qui souffre en silence. Il cassait les murs de béton armé en bouffant la poussière, il piochait le sol, faisant des tranchées. C'est l'alcool qui l'aidait à garder le rythme ».

Depuis, « le paternel a pris de l'âge, il a aussi arrêté de boire ses alcools de tueurs qui le rendaient fou ». En revanche, il a des difficultés à accepter son nouveau statut de père au foyer, « il a du mal à supporter que Maman mène la danse. Ils n'arrêtent pas de s'embrouiller, c'est infernal. Heureusement, ils ne se battent plus [...] par contre, le Daron maintenant qu'est-ce qu'il gueule ». De son côté, sa mère agit en fédératrice de la famille, toujours là pour éviter les conflits, pour protéger ses enfants contre la sévérité du père, pour encaisser les crises de son mari, etc. : « je crois que Maman a atteint sa sagesse », dit-il. Arrivée en France en 1965, Mme D. n'a pas été à l'école, « à l'époque, pas beaucoup d'enfants allaient à l'école, au pays. Surtout les filles ». Elle n'a jamais travaillé non plus, inscrite au RMI depuis que son mari ne travaille plus, elle est « dispensée » de recherche d'emploi car elle ne sait ni lire ni écrire.

F. est le troisième né d'une fratrie de trois garçons et d'une fille. A 26 ans, le grand frère K. est le roi du Business, « il se débrouille », on ne sait pas trop ce qu'il fait mais « ça lui rapporte des pépettes ». Cet argent, K. voudrait en faire bénéficier sa famille, mais ses parents ne veulent pas d'argent sale, ils n'ont pas confiance, « ils veulent voir des fiches de paye ». De son côté, F. est moins regardant, il empoche : « mes parents s'étonnent de mon matériel vestimentaire, ils ne savent pas que c'est l'argent de K.. [...] J'ai pas le choix, si je veux être à la page du quartier ... c'est pas moi qui le prend cet argent ».

Sa sœur S. a 22 ans, « elle est sans problèmes », elle essaye de s'en sortir comme elle peut. Elle a un BEP de comptabilité et à l'heure actuelle, elle travaille comme caissière dans une supérette.

Quant au petit frère, Z., il est "tombé" l'année dernière à l'âge de 19 ans. « Il a pris 6 mois parce qu'il vendait du shit. Il parlait trop, tout le monde a commencé à être au courant de ses activités, il a trop voulu jouer les caïds. Au bout d'un moment il y en a même qui venaient frapper à la porte de la maison pour acheter. Il a pas su s'arrêter à temps. C'est dommage parce qu'en plus, mon petit frère, c'est pas quelqu'un de méchant, il ferait pas de mal à une mouche ».

L'événement a été marquant pour la famille : la mère bouleversée « n'arrêtait pas de pleurer ». Maintenant, elle s'est fait une raison, elle va même le voir au parloir. Par contre, le père ne veut plus en entendre parler « il veut le renvoyer au bled, il dit que ça le remettra dans le droit chemin ». Le grand frère K. est revenu habiter dans le F3 familial du 10<sup>ème</sup> étage, « c'est sûrement dans ses poches que Z. a trouvé sa première barrette de shit ». L'expérience de son frère a calmé F. : « moi j'ai saturé le délire de fumette. [...] Ce n'est pas le cas de mon petit frère Z. qui a fait le pas vers des vacances trop coûteuses... la zonzon ». Il tient le discours du repent. Cette année, il espère un nouveau départ, « j'ai décidé d'arrêter les bêtises » dit-il, « il faut que je me trouve un job ». Il s'est présenté à un poste de manutentionnaire et attend la réponse, ce sera peut être pour

lui l'occasion de passer son permis de cariste. Mais il reste dubitatif, son discours sonne un peu faux. De toute façon « *il y a du taffe, mais il faut voir lequel ! A part des petites missions d'intérim pour faire de la manutention, il n'y a rien. Dès que tu dis que tu es du quartier, c'est fini, il y a rien pour toi* » poursuit-il. En attendant, il se débrouille, il fait un peu de business quand il y a une "TDC" (une tombée de camion) sur le quartier. Ça lui permet juste de "dépanner", d'avoir un peu de "thunes" en attendant mieux.

En dehors de ça, depuis son dernier stage en 1998, « *le temps stationne* » pour F., il ne fait rien. Ses journées, il les passe dehors : « *comme je suis au chômage, il est préférable que je ne reste pas trop longtemps au plumard [sinon] mon daron a vite fait de criser* ».

Pour meubler le temps, F. et son "pote" J.P., passent leur journée à observer les mouvements du quartier, « *ils tiennent les murs, en bas des tours* ». Depuis quelques temps, F. prend note de tout ce qu'il observe, son rêve serait d'écrire un "bouquin" dans lequel il raconterait l'univers de son quartier, de cette cité éloignée de la banlieue parisienne.

Elles se ressemblent toutes, ces journées. Le réveil, vers midi ou une heure se fait invariablement par le sifflement de J.P., le "compagnon de galère". Au signal entendu par la fenêtre ouverte de la chambre, F. saute du lit et dévale les escaliers des 10 étages du bâtiment. Il évite son père qui ne manque pas de l'invectiver à chaque rencontre. Leur univers quotidien est celui des "galériens", des "cailleras" (les racailles), ponctué des petits événements de la vie des quartiers : insultes, rigolades, "vannes", business, gueulante du voisin aigri par le vacarme des jeunes, balades au centre commercial, "fumette", "squats" de caves, etc. Les acteurs de cette fresque quotidienne, ce sont toujours les mêmes : les jeunes, avec chacun leurs profils, il y a les poltrons, les "bonnes poires" prêts à avaler toutes les salades des "mitonneurs" (les mythomanes), les "grandes gueules", les arnaqueurs, les leaders, les jeunes qui se prêtent un rôle d'éducateurs, etc. Certains voisins un peu "fachos" poussent régulièrement leur "gueulante" contre « *tous ces négros et ces bicots* », certains sont accompagnés d'un berger allemand, d'autres ont même le fusil de chasse dans l'armoire.

Il y a aussi les receleurs, les dealers. En gros, tout un système s'organise en parallèle, à côté de l'économie formelle. Le "deal" est une industrie très organisée : « *Vous devriez venir le soir, vous verriez, les allers retours de BMW ! Un vrai supermarché ! Mais qu'est ce que vous voulez, dans un sens ça se comprend, vous savez combien gagne un jeune de 13 ans ne serait ce que pour faire le guet ?* » Pour certains jeunes, ceci se fait avec le regard plus ou moins consentant des familles. Le pharmacien du quartier cite l'exemple d'une mère de famille de 6 enfants dont le mari est ouvrier, et qui va au marché avec un porte monnaie contenant 5000 F. « *Vous pensez qu'ils vient d'où cet argent ?* ». D'après lui une sorte de solidarité régit le monde des dealers. Il nous parle de dealers à qui il arrive de payer le loyer de familles en difficulté. Simple générosité ou instauration d'une loi du silence ?

Bien sûr, F. connaît aussi « *des mecs qui s'en sortent* », par exemple, il y a K. qui fait des études d'urbanisme, M. qui passe son agrégation de chimie, il y en a d'autres qui étudient l'économie, etc. « *Il y a de tout sur ce quartier* ». Ces jeunes qui poursuivent des études ont monté une association d'aide aux devoirs pour les élèves de l'école primaire et du collège : « *ils ont plein d'idées mais on leur donne pas beaucoup de moyens* », explique F..

Parmi « *les mecs biens* », il y a I., « *ce jeune là, il est paisible, il a trouvé la paix sur la voix de Dieu. Il joue un peu le rôle d'éducateur, il apprend aux petits à être correct, à dire bonjour, etc.* ». Ces jeunes qui ont fait un retour vers la religion, le gardien de l'immeuble ne les aime pas trop : « *l'islamisme, on sait ce que ça donne... ils se font embrigader là-dedans, c'est comme une secte* ». A force de rester ici, le gardien est un peu aigri par la vie du quartier : « *Vous savez, je suis aux premières loges. Le soir, ils se réunissent juste là* » dit-il en montrant un endroit par sa fenêtre de salon. « *Des fois ils font un match de foot avec une canette, en pleine nuit. Ou alors c'est les cris. C'est vraiment dur à supporter, je comprends qu'il y ait des habitants qui en ont marre. Ça ne m'étonnerait pas qu'un jour il y en ait un qui sorte son fusil !* »

Une journée dans la cité de F., c'est aussi toujours les mêmes jeunes assis sur les mêmes bancs, en "pleine inactivité", certains écoutent une cassette de rap, adossés à un mur. D'autres « *squattent au*

*café* », dans le petit centre commercial quasiment abandonné, en rêvant de "merco" toutes neuves et de villas avec piscine. De temps en temps, une voiture passe et repasse, vitres baissées et musique "à fond" : elle aussi tourne en rond. Une journée dans la cité pour un jeune, ça commence vers midi sur un banc et ça finit pour certains vers trois heures du matin autour d'un joint ou d'un pack de bière dans un hall d'immeuble.

Parfois, il y a une descente de « flics », des altercations avec les forces de l'ordre. F. en parle, de la Police, et plus précisément de "la départementale". *"Ils se prennent vraiment pour des cow-boys !"* dit-il, en faisant allusion à la BAC, la Brigade Anti Criminalité. Il raconte notamment l'histoire d'un de ses copains, qui a été victime de violences policières. Amené au poste, (la raison n'est pas abordée), le jeune est passé à tabac et a fini par recevoir un coup de coupe papier dans le ventre. Transporté à l'hôpital, il est soigné en urgence. F. poursuit en nous racontant qu'il a été gardé si peu de temps en observation à l'hôpital, que peu après sa sortie, les points de sutures n'ont pas résisté.

Que dire de ces histoires abracadabrantes : réalité ou "mytho" ? Difficile de faire la part des choses dans le discours habile de F.. Il a tout l'air de savoir mener son auditoire par le bout du nez ; savoir-faire qu'il a sans doute acquis au fil du temps et des « *vannes* » à répétition échangées avec ces « *paincos* », en bas des tours.

De son quartier, F. pourrait parler des heures, il connaît assez d'histoires pour remplir des romans entiers. Pourtant, il semble blasé, il en a marre de cette vie. Lui aussi rêve de partir d'ici : « *un jour prochain, moi aussi je dégagerai de cette cité. Il me faudra du courage : le quartier, c'est sécurisant. Mais les caves, les halls d'immeubles et les keums qui les squattent finissent par me saouler* ».

Cet exemple de parcours permet d'apporter tout à la fois éclairage et relativisation de la typologie présentée précédemment. Eclairage tout d'abord puisqu'elle montre comment le jeune vit son exclusion du système scolaire, il déclare s'être fait « sacqué ». Elle montre également la perception qu'a ce jeune du monde du travail, une perception largement influencée par l'expérience du père, mais très certainement aussi par la non-expérience professionnelle de la mère, l'expérimentation des stages que d'aucuns qualifient de « garages », la « débrouille » des frères, etc. Plus loin, ce récit illustre la gestion du quotidien, la « pleine inactivité » qui « occupe » une partie des jeunes du quartier, la répétition des journées, etc.

Mais cette histoire de vie amène également le lecteur à prendre une certaine distance par rapport à une classification des trajectoires. La diversité des situations vécues et observées par le narrateur montre à quel point son univers est mouvant et indéterminé : il y a les dealers, les receleurs, les chômeurs mais également ceux qui réussissent à l'école, qui essayent d'éduquer les plus petits, etc. Son discours sur le fait qu'il recherche un emploi, pour habile qu'il soit, rend tout de même compte d'une certaine volonté de « s'en sortir », de s'extirper de son inactivité. De même, entre la trajectoire « complexe » de son grand frère, et le parcours « d'adaptation » de sa sœur, rien n'est établi pour F.. C'est bien ce « rien n'est établi » qui rend difficile la catégorisation de son parcours.

Ce qui ressort enfin de ce « cas pratique », c'est une multitude de petites compétences, de tactiques quotidiennes, de petite production urbaine qui, enfouies dans l'implicite, ne sont pas repérées,

qui, non-transposables par des cadres sociaux, ne sont pas reconnues. Parmi celles-ci, notons la façon d'éviter le père, l'éloquence avec laquelle il parle de sa soi-disant recherche d'emploi, les business de « TDC », etc. Tout comme F. pourrait parler des heures de son quartier, nous pourrions citer mille exemples de compétences mises en œuvre quotidiennement par des jeunes aux trajectoires « difficiles ».

### Un jeune en parcours d'adaptation

C'est en 1992, qu'Yves a quitté le système scolaire, un CAP de ferronnerie en poche. « Ça c'est bien passé, ce sont les profs qui m'ont aidé à choisir cette formation. Mes parents étaient d'accord ». Yves a aujourd'hui 26 ans, et depuis sa sortie de l'école, son expérience professionnelle, ou plutôt sa "succession d'expériences", prend la forme d'un long pointillé constitué de CDD, de périodes de chômage, d'intérim et de stages. A son retour du service militaire, en 1993, ne *trouvant pas de « boulot », il s'inscrit dans plusieurs « boîtes d'intérim »*. *C'est deux mois après que l'une d'entre elles a commencé à lui donner des missions de courtes durées : « Je me suis vendu, j'ai refusé aucune mission. La première c'était de goudronner une journée. Comme j'ai accepté des missions de 4 heures, ils m'ont donné des boulots plus importants »*. *Ensuite, on lui a confié une mission d'une semaine comme manœuvre sur un chantier, puis se sont succédées 4 ou 5 missions un peu plus longues (environ 6 mois). Entre ces missions, il est arrivé qu'il reste 2 ou 3 mois au chômage. Il faut dire qu'Yves habite une petite ville de la Seine Maritime et « par ici, il n'y a pas beaucoup de travail »*.

En 1995, à la fin d'une mission pour une société de bâtiment, il signe un CDD de 3 mois puis un CDI en tant que marbrier polisseur dans une entreprise qui travaillait sur son chantier. Fin 1997, Yves subit un licenciement économique et décide de suivre une formation de carreleur de 300 heures suite à une promesse d'embauche par une société : « mais ça n'a pas marché, l'entreprise n'a plus eu besoin de moi, donc je me suis réinscrit en intérim fin 1998 ». Actuellement il travaille depuis mars 1999 pour la SNCF comme manutentionnaire : « on décharge des tubes de camions jusqu'à des wagons. C'est des contrats d'une semaine qui sont à chaque fois renouvelés. J'ai quand même du m'arrêter 1 mois et demi parce que les contrats ne peuvent pas être renouvelables trop de fois ».

Malgré un parcours quelque peu décousu, Yves tient un discours plutôt respectueux sur les patrons et parfois méritocratique sur l'insertion professionnelle : « avec les patrons je m'entends bien car je n'ai jamais rien refusé ». Interrogé sur la façon dont il faut se comporter pour "réussir", "s'en sortir", Yves répond qu'il faut « être compétitif, ne jamais refuser le boulot, les heures, ne pas manquer de respect mais dire ce que l'on pense en restant correct pour avoir ce que l'on demande, être à l'heure, être le plus poli et le plus correct possible, faire le bœuf, c'est à dire faire tout ce qu'ils [les patrons] veulent, il faut être arrangeant ».

Quand il parle de son expérience, Yves ne veut pas donner l'impression d'occuper un statut particulier par rapport aux salariés "fixes" : « L'intérimaire, c'est un salarié comme un autre... ». En plus Yves reconnaît que l'intérim revêt des avantages : « tu es plus libre, quand un boulot ne te plaît pas tu peux arrêter du jour au lendemain, tu peux prendre des vacances quand tu veux ». Seulement voilà, des vacances, cela fait 4 ans qu'il n'en a pas pris. Et puis selon ses relations "stratégiques" avec l'entreprise d'intérim, il est très rare qu'il refuse une mission. Ainsi, si notre interlocuteur ne discerne a priori pas d'inconvénient à être intérimaire, un certain nombre de formules jalonnent l'entretien et montrent que le statut n'est pas des plus confortables. Par exemple, des « mais... », des « sauf que... », des « quasiment » trahissent une situation floue et un sentiment de lassitude :

« Je suis considéré quasiment comme un salarié normal. Mais il y a quand même des différences, par exemple, on n'a pas de prime de fin d'année, ni de cadeau de Noël. (...) Je voudrais acheter un appartement mais pour le moment c'est impossible, je n'ai pas de garanties à fournir aux banques.

Même pour louer un appartement, il faut un cautionnaire, c'est pour ça que pour l'instant, je reste chez mes parents. »

En ce qui concerne son entourage, Yves ne déclare pas non plus se sentir dévalorisé du fait de la précarité de son statut : « dans l'entourage, moi j'ai 4 frères et sœurs, j'ai été plusieurs fois au chômage mais on m'a jamais pris pour un moins que rien. Les amis et la famille ne regardent pas une personne par rapport au travail ». Cependant il ajoute un peu plus loin que « de toute façon, quand j'en parle [du travail], je ne discute que des missions intéressantes », comme s'il se sentait déprécié par les autres missions, les moins attrayantes. Plus globalement, le déroulement de l'entretien laisse percevoir une légère amertume, notamment lorsqu'il fait référence au regard de ses parents : « mes parents me disent que c'est pas comme ça que je pourrais me marier. Ils disent que c'est bien en dépannage, mais toute la vie, c'est pas une vie ».

De leur côté, les parents d'Yves sont retraités. Son père, tourneur fraiseur, a eu un parcours professionnel plutôt stable : « lui, il a commencé à travailler à 14 ans comme apprenti, ça a dû être dur. Mais d'un autre côté, il a fait cinq boites dans sa vie, sur des périodes de 5 à 15 ans. De nos jours, faut pas rêver, ça n'existe plus, ça ! ». Conscient des difficultés d'insertion qu'éprouvent les jeunes dans le contexte économique actuel, le père d'Yves tente de le soutenir : « il sait que si j'ai pas de travail fixe, c'est pas de ma faute, et que je fais tout pour m'en sortir ». Quant à sa mère, « elle a repris le travail il y a 16 ans comme dame de service dans une cantine. Elle s'était arrêtée pour élever ses enfants ». Cela fait maintenant deux ans qu'elle a pris sa retraite.

Yves, sa petite sœur et leurs parents vivent dans une petite ville rurale de Normandie, dans un pavillon de 5 pièces. « Mes parents sont bien ici, mon père s'occupe du potager, mais pour moi et ma sœur c'est difficile, elle a aussi du mal à trouver des boulots. Ici il faut une voiture pour pouvoir aller travailler. » De leurs côtés ses deux frères et son autre sœur sont « tous casés », ils sont mariés et ont des enfants. Un de ses frères, le plus grand, habite au Havre, il travaille au port. L'autre frère et sa grande sœur sont à Rouen, lui est employé à la DDE et elle est secrétaire médicale.

Globalement Yves déclare se sentir bien dans son statut de "travailleur précaire". En effet, il semble s'être adapté à ce qu'il convient d'appeler un mode de vie : il arrive à gérer les différentes missions qui lui sont proposées de façon à s'assurer du travail à longueur d'année. Il le dit lui-même : « la plupart du temps, quand je finis une mission le vendredi soir, je sais que j'aurais quelque chose le lundi matin ». En revanche, ce mode de vie est difficilement "adaptable" au monde dans lequel il vit et cherche à s'insérer. C'est ce qui ressort nettement, lorsqu'il mentionne l'impossibilité de prendre un crédit, donc d'acheter un appartement, de partir en vacances, la difficulté pour prendre un logement, tous ces facteurs qui allongent la phase d'installation, ce que l'on a appelé la "trajectoire d'adaptation". C'est bien au niveau de cette fracture entre l'adaptation de la personne à son mode de vie et l'inadéquation de ce mode de vie au "modèle" d'intégration sociale, que réside le problème. C'est ainsi que notre interlocuteur résume la situation :

« Ce n'est pas un but en soi d'être intérimaire. Certains se considèrent intérimaires professionnels, ils veulent être libres, c'est vrai que les CDD ou l'intérim ça t'offre la facilité de dire merde au patron. Mais moi, ça ne m'intéresse plus, j'aime bien savoir où je vais. Avec les petits boulots, on peut pas faire de projet, on ne sait pas ce qu'on va faire le lendemain ».

A l'heure actuelle, Yves aspire à plus de stabilité. Il voudrait trouver un CDI, et « une place dans laquelle je puisse évoluer, monter en grade. J'ai passé des entretiens à la SNCF, là j'attends les résultats ». Mais il reste assez sceptique : « ça fait 7 ans que je fais ça, j'alterne des petits boulots et des missions intérim à droite et à gauche. Je ne vois pas pourquoi ça changerait du jour au lendemain ! Ils disent qu'il y a une reprise, mais moi j'attends de voir. De toute façon ça sera toujours des postes précaires ».



Pour différente qu'elle soit, cette histoire de vie met, elle aussi, en lumière un certain nombre de ressources. C'est ici essentiellement dans le champ de l'insertion professionnelle qu'elles s'exercent. Cependant, bien d'autres univers peuvent constituer le terreau de savoirs, de savoir-faire, et de savoir-être pour ces jeunes en trajectoire « d'adaptation ». Il en va ainsi, par exemple, des activités associatives, des loisirs, mais aussi des groupes de pairs qui justement ne sont pas forcément constitués de pairs : bien des jeunes aux profils très variés se côtoient, vivent ensemble et se forment une identité commune. Ce cas de figure ressort nettement de la description que fait F. de son quartier : « Il y a de tout sur ce quartier ».

Cette présentation du matériau disponible montre à la fois la richesse des données recueillies à lors des nombreuses enquêtes auprès des jeunes, mais aussi la complexité du traitement de celles-ci pour rendre compte de l'expérience sociale des jeunes et des compétences dont ils font preuve dans les situations de la vie quotidienne. Pour aller au-delà des perceptions ou intuitions, il est nécessaire d'emprunter une méthode d'analyse rigoureuse pour traiter ce matériau. Comme nous l'avons dit dans l'introduction, notre expérience en matière d'analyse des emplois nous conduit à tenter d'appliquer une méthode déjà utilisée dans divers travaux sur les métiers et les branches professionnelles. L'objectif de ce traitement est de faire émerger les ressources et peut-être même les compétences mises en œuvre par les jeunes. Cette méthode sera testée, à partir des entretiens et des histoires de vie proposées ici dans le troisième chapitre.

## **I.6 Traitement des matériaux au moyen d'une grille d'analyse des ressources et des compétences**

### **II-4-1. Des ressources et des compétences intuitives**

Les deux histoires de vie présentées précédemment sont assez illustratives des multiples activités et démarches menées au quotidien par les jeunes. Ainsi, les stratégies mises en œuvre par F. pour éviter son père qui ne supporte pas de le voir au chômage, à « *traîner au plumard* » ou à « *galérer* » en bas des tours, illustrent les conséquences de la privation d'emploi chez les jeunes des cités et la nécessité pour eux de composer avec leur famille. Outre un comportement qui pourrait être qualifié « d'ordinaire » pour tout adolescent ou tout jeune vis-à-vis de l'autorité parentale, le récit de F. montre que pour gérer son inactivité professionnelle et les reproches de son père, il est contraint de développer des stratégies qui dévoilent une « aptitude à se comporter face à un problème donné ». De même, ce récit rappelle que face au problème de pauvreté, les jeunes rencontrés dans ce quartier ont largement recours à l'économie de la débrouille. Les petits trafics lui permettent de « *faire un peu de*

*business quand il y a une tombée d'un camion sur le quartier » et ce trafic ne peut se concevoir sur le long terme sans des formes d'organisation et de distribution qui démontrent malgré tout... un certain savoir-faire commercial.*

Y. semble, lui aussi, mobiliser un certain nombre de ressources dans sa trajectoire d'insertion professionnelle. Le discours qu'il tient sur les relations qu'il convient d'entretenir avec les patrons pour obtenir le plus de missions possibles est par exemple le signe d'un savoir-faire expérientiel acquis au fil des missions et des contrats, et de la confrontation avec ce milieu particulier de l'intérim. Le cumul de missions différentes nécessite certainement une grande capacité d'adaptation, des savoir-faire multiples, mais aussi un savoir-faire social important pour s'adapter à chaque fois, outre aux problèmes d'organisation du travail, aux difficultés techniques, aux relations avec les autres professionnels et l'encadrement.

Ces constats restent cependant assez intuitifs et il convient, pour établir des observations plus précises et pouvoir tirer des constats plus pertinents, d'employer une méthode d'analyse plus systématique. Dans ce sens, le présent chapitre se propose de prendre un certain nombre de situations vécues quotidiennement par les jeunes en vue d'analyser les compétences qu'elles mobilisent.

#### II-4-2. Une méthode d'analyse ou les agrégats Situations/ressources mobilisées

La méthode utilisée consiste à analyser les situations à partir de Plan/séquences qui déconstruisent, décomposent en plusieurs séquences, chaque situation. Ce sont ces séquences, ces composantes de la situation qui, prises individuellement, seront étudiées, « passées au tamis » d'une grille d'analyse des compétences. Cette procédure permettra d'obtenir des agrégats Séquences/ressources d'abord, puis Séquences/compétences<sup>40</sup> qui à terme permettront de dégager un agrégat Situation/compétences.

Dans un premier temps, nous tiendrons compte de l'approche compréhensive de la situation et de l'analyse intuitive des ressources et des compétences mises en œuvre par le jeune. A partir de cette première approche, une grille synthétique de classement a été élaborée pour catégoriser les aptitudes et ressources distinguées. En pratique, ces deux phases sont présentées simultanément sous forme de tableaux dont la première colonne présente les séquences, la deuxième les ressources déduites de manière intuitive, et la troisième un reclassement en catégorie.

---

<sup>40</sup> Patrick DUBECHOT : *Construction et analyse des compétences dans le secteur éducatif et social*, Cahier de Recherche du CREDOC, n°86, mai 1996.

### Modèle de tableau d'analyse d'une situation

#### *Début de la situation*

|     | Séquences de récits | Hypothèses de ressources incorporées | Catégories de ressources incorporées |
|-----|---------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| SQ1 |                     |                                      |                                      |
| SQ2 |                     |                                      |                                      |
| SQ3 |                     |                                      |                                      |

*Fin*

Une première analyse est opérée en classant les ressources identifiées<sup>41</sup> dans les trois types de savoirs communément distingués dans l'analyse des compétences : les savoirs, les savoir-faire, et les savoir-être.

Le second travail de classification tente d'affiner l'analyse en qualifiant plus précisément ces trois types de savoirs. Cependant avant de décliner les ressources à partir de cette classification, il paraît nécessaire, en fonction du matériau utilisé et traité d'avoir une approche plus « opérationnelle ». Par exemple, les savoirs procéduraux doivent être abordés à partir d'un questionnement relativement simple et concret, adapté aux récits ; ainsi ces savoirs procéduraux peuvent être identifiés en posant une série de questions : « savoir qui voir » (connaissance des interlocuteurs), « savoir quoi faire » (définition d'objectifs et de moyens) et « savoir comment » (méthodes utilisée). Dans l'éventail des situations examinées, les savoir-faire procéduraux regroupent essentiellement deux domaines : l'organisation/coordination et la communication/négociation. De leur côté, les savoir-faire sociaux se divisent en trois catégories : l'aptitude à écouter, l'aptitude à cohabiter, et l'aptitude à s'imposer. S'ajoutent finalement les savoir-faire cognitifs : l'esprit d'analyse, d'observation, la capacité à apprendre, etc.

Le problème qui se pose lors de toute tentative d'analyse des compétences est celui du lien entre composantes de la compétence (origines, c'est-à-dire savoir, savoir-faire et savoir-être), ressources mobilisées c'est-à-dire ce qui est observable et l'expression de la compétence. Comment se combinent les savoirs dans le cas de compétences complexes, multidimensionnelles ? Au moyen de quelle alchimie ?<sup>42</sup>Le présent travail n'a pas la prétention de résoudre une telle énigme. Cependant, l'objectif est de voir dans quelle mesure les classifications habituellement utilisées dans le champ professionnel, sont applicables à des « univers » de la vie quotidienne, au monde de la « petite » production urbaine pour reprendre l'expression de Laurence ROULLEAU-BERGER.

---

<sup>41</sup> La compétence est envisagée comme la capacité à combiner et à mobiliser des ressources dans une situation donnée. Une première analyse consiste donc à classer les ressources identifiées

<sup>42</sup> Thomas DURAND, *L'alchimie de la compétence*, in Revue Française de gestion n°127, janvier / février 2000.

## Conclusion

Lors de nos enquêtes dans des quartiers dits " en difficulté ", nous avons pu faire le constat que les jeunes construisent, dans la diversité et le chevauchement des formes de travail et d'activités, des aptitudes plus ou moins visibles<sup>43</sup>. Parmi celles-ci, les compétences urbaines sont peut-être les moins perceptibles : capacité à identifier et reconnaître les modes d'organisation de la vie des quartiers, à circuler dans la ville et à y construire des réseaux, à utiliser les espaces. Les compétences culturelles et artistiques se développent autour de cultures souvent perçues comme périphériques (les *tags*, la musique hip-hop). Les compétences politiques et techniques se manifestent à travers l'organisation de mouvements ou de manifestations autour de la lutte contre les racismes, l'exclusion, mais aussi à partir de l'expérimentation dans le cadre des politiques d'insertion et des politiques de la ville. Ces compétences s'expriment dans les relations et les rapports qu'entretiennent les jeunes avec les acteurs publics (élus, intervenants sociaux, etc.). Ces multiples compétences évidemment ne cessent d'évoluer, de se redéfinir au fil des expériences que les jeunes font.

Les jeunes de notre typologie ont acquis des savoirs scolaires inégaux. Ils ont par ailleurs intégré des savoir-faire sociaux<sup>44</sup> également différenciés. Les milieux d'origine, les conditions de vie ne sont en effet pas identiques pour chacun d'eux. Malgré tout, ces jeunes développent des savoir-faire sociaux au cours de leurs propres itinéraires sociaux et professionnels. Ils acquièrent un ensemble de compétences issues de ces savoir-faire sociaux au cours de leur vie dans le quartier, de leur rapport aux institutions, aux habitants, aux professionnels de l'insertion ou du social, etc.

Ils développent notamment un certain nombre de compétences qui dans d'autres lieux ou d'autres circonstances sont très valorisées dans les entreprises : savoir agir et réagir avec pertinence, Savoir s'engager et prendre des risques par exemple.

Pour illustrer ce " savoir-agir et réagir ", on peut reprendre quelques trajectoires de jeunes interrogés dans le cadre d'une étude consacrée à l'intérim. Certains, dont on a par ailleurs retrouvé le " type " dans l'enquête sur les trajectoires d'insertion réussies, à l'issue de leur formation et/ou de leur service national, entreprennent une active recherche d'emploi en s'adressant aux agences de travail temporaire, en plus de l'inscription à des concours administratifs et des démarches entreprises auprès de l'ANPE et de la mission locale. Il s'agit alors, comme le souligne un jeune homme interrogé, " de

---

<sup>43</sup> Laurence ROULLEAU-BERGER : *Le travail en friche. Les mondes de la petite production urbaine*, Editions de l'Aube, 1999.

<sup>44</sup> Les savoir-faire sociaux ou " savoir-être ", sont constitués des attitudes et comportements des personnes au travail, des façons souhaitables d'agir et d'interagir, vis-à-vis des autres et de son travail. Ce sont toutes les " dispositions " acquises dans la diversité des lieux et des moments d'une trajectoire sociale et professionnelle.

*s'inscrire dans deux ou trois boîtes d'intérim, et de les emmerder gentiment tous les jours jusqu'à ce qu'on décroche une première mission". Il faut ensuite parvenir à nouer une relation étroite avec une seule agence, ou deux à la rigueur, et tâcher de s'y faire connaître et reconnaître.*

L'analyse des compétences mises en œuvre par les jeunes observés dans nos enquêtes relève d'une démarche empirique et d'un travail d'interprétation qui repose sur un capital de connaissances en matière d'analyse de l'emploi et des compétences. L'ambition de cette recherche, est de développer une méthodologie d'analyse des emplois qui puisse être appliquée aux récits de vie et systématisée de manière à identifier précisément les ressources des jeunes mais aussi les situations dans lesquelles ils mobilisent ces ressources. Cette capacité à mobiliser des ressources à un moment donné, c'est-à-dire ce savoir-agir et réagir doit être incorporé et reconnu comme une compétence exploitable dans le champ professionnel. Dans cette logique là, il nous a semblé pertinent de tenter d'appliquer une méthode d'analyse des compétences utilisée dans le monde professionnel. Ce test constitue l'objet de cette troisième partie.

TROISIEME PARTIE :  
APPREHENDER LES FORMES MULTIPLES  
DE LA COMPETENCE DES JEUNES DES QUARTIERS :  
PROBLEMES METHODOLOGIQUES

## INTRODUCTION

La première difficulté rencontrée dans une démarche d'analyse des emplois et des compétences est de mettre à jour d'une part les actes effectués dans une situation donnée et d'autre part d'identifier les ressources mobilisées et d'y associer des compétences. L'agrégation d'un acte professionnel à une ou des compétences est un exercice difficile dans les emplois à forte dominante relationnelle<sup>45</sup>, il l'est d'autant plus lorsque l'on travaille sur un champ aussi vaste et flou que les actes de la vie quotidienne. Notamment, la difficulté s'avère particulièrement grande lorsque les savoirs techniques ou procéduraux sont peu requis ou peu perceptibles. La difficulté s'avère particulièrement grande lorsque les ressources s'inscrivent dans le registre du « savoir-être » que ce soit sous la forme de « savoir-faire sociaux » ou des savoir-faire expérimentiels.

Nicole MANDON indique qu' « *un emploi résulte toujours d'une rencontre entre des facteurs multiples et souvent interdépendants : processus de production dans ses aspects techniques et organisationnel, fonctionnement du marché du travail interne et externe, système de formation, stratégies individuelles et collectives...* »<sup>46</sup>. Notre approche consiste à considérer une situation de la vie quotidienne vécue par les jeunes comme une situation d'emploi. Dans cette logique, chaque situation « résulte toujours d'une rencontre entre des facteurs multiples et interdépendants » parmi lesquels évidemment le jeune a un rôle déterminant. L'ambition est donc d'étudier les attitudes et comportements d'un jeune ou d'un groupe de jeunes dans une situation donnée parce que nous pensons que l'analyse de cette situation nous permettra d'identifier les ressources mobilisées dans la situation étudiée. Pour cela, notre démarche est d'adapter les principes d'analyse de l'emploi et des compétences professionnelles en les transposant à l'analyse des situations quotidiennes des jeunes.

Ce troisième chapitre se propose donc de tester cette adaptation de la méthode déjà utilisée par le CREDOC dans ses travaux sur l'emploi et les compétences. Le but de cette troisième partie n'est donc pas tant d'obtenir des résultats d'analyse des compétences des jeunes des banlieues que de mettre en lumière les problèmes méthodologiques d'une telle ambition. La démarche adoptée est dès lors largement empirique dans ce sens qu'elle procède par tâtonnements. Cette méthode inductive permettra de mettre en lumière les manques et les obstacles qui freinent le chercheur dans son investigation. A l'issue de ce test, une méthode rendant plus aisée l'identification des ressources des jeunes des quartiers dits « en difficulté » et l'analyse de leurs compétences des quartiers dits « en difficulté » sera proposée.

---

<sup>45</sup> Patrick DUBECHOT : *Ibid* p. 58.

<sup>46</sup> Nicole MANDON : *Le gestion prévisionnelle des compétences, la méthode ETED*, Coll. des Etudes, CEREQ, n°57, décembre 1990.

## **I Traitement des matériaux au moyen d'une grille d'analyse des ressources et des compétences**

La méthode d'analyse des emplois et des compétences décrite dans le deuxième chapitre va être appliquée, pas uniquement à des récits de jeunes tel qu'ils ont été présentés précédemment. En effet, l'objectif de cette dernière partie est de tester la méthode sur tous les matériaux disponibles à travers nos enquêtes, c'est-à-dire les récits directs ou indirects, tels qu'ils ont été définis au chapitre précédent.

### **I.1 Expérimentation de la méthode à partir du récit direct**

L'objectif est ici de tester l'effet et la pertinence des matériaux recueillis au cours des enquêtes lorsqu'ils sont soumis au filtre de la méthode d'analyse des emplois et des compétences. Ainsi, les types de matériau obtenus, c'est-à-dire, les trois formes de « rendu compte » des enquêtes de terrain - le récit direct du chercheur, le récit du jeune et le récit indirect sur le jeune d'un tiers- seront illustrées par des exemples. Ces textes vont être décomposés et analysés selon la méthode proposée ci-dessus.

#### **I-1-1 Le chercheur relate ses observations, ce qu'il a vécu : exemples**

Dans le premier exemple, les chercheurs sont venus dans le quartier. Ils s'y promènent, observent au gré de leur déambulation. Au cours de ces déplacements, ils saisissent les opportunités qui leur permettent de prendre contact avec des jeunes. Dans cet exemple le contact entre un jeune et le chercheur s'est fait à partir d'un mot, d'une phrase relevés lors des premiers échanges autour d'un objet et d'une passion commune.

*S. m'invite à monter dans sa voiture. C'est un privilège, me dit A. qui nous accompagne. Il faut qu'il ait senti que cette histoire d'automobile m'intéressait me dit-il. La voiture : un coupé Mégane bleu marine aux vitres teintées ; beaucoup plus basse que le véhicule d'origine, les pneus sont plus larges et des élargisseurs d'ailes permettent juste le passage des roues ; le spoiler avant touche presque le bitume. L'allure générale est agressive et mystérieuse. S. conduit, A. monte à l'avant et moi à l'arrière. Ils attachent leur ceinture, moi aussi. S. démarre et roule ; vite. Il a un autoradio dernier cri, l'intérieur est recouvert d'un velours bleu ciel du plus bel effet. Quelques rues plus loin, S. ralentit, nous arrivons à un centre commercial aux allures de temps de guerre. Nous le contournerons. L'auto se dirige vers un terrain qui abrite une friche industrielle, un hangar partiellement détruit et des garages individuels abandonnés, masqués de la rue par une haie de tôles de chantier. Nous descendons. Une porte de l'un des boxes s'ouvre et un grand type au crâne pelé jette un œil prudent. Un clin d'œil à l'un, un mot à l'oreille de l'autre –question de sécurité-*



*ils se tapent les poings en guise de salut. Deux garages sont aménagés. Je découvre un matériel de professionnel et une auto en cours de transformation. A l'origine c'est une 405. Dans un deuxième garage, se trouve le stock de pièces détachées. D'où viennent-elles ? Mystère. Pas la peine de poser la question, cela sent le trafic sinon le vol. Le trafic plutôt, précise S. Dans la cité où il habite, S. et ses copains font figure de magiciens. Des commandes, ils en ont pour plusieurs années. Pendant ce temps S. a fait des démarches auprès de la mission locale pour qu'ils lui trouvent « un contrat de qualif dans la mécanique ». Il attend les propositions. A. est en lycée professionnel. Sans enthousiasme. La passion elle est ailleurs.*

Pour traiter l'information contenue dans ce récit, et appliquer la méthode présentée au préalable, il est nécessaire de le découper par séquences. De fait, à la lecture de ce récit, on remarque de suite qu'il se prête peu à cette forme d'analyse. Malgré tout pour aller jusqu'au bout de notre démarche nous avons sélectionné quatre séquences qui permettent de repérer les ressources utilisées par les jeunes qu'illustre une activité entre le monde de la « débrouille » et de la « petite production urbaine », aux frontières du légal et de l'illégal.

### Séquences et ressources mises en œuvre

#### *Début*

| Séquences de récits   | Hypothèses de ressources incorporées  | Catégories de ressources incorporées   |
|---|---|--|
| SQ1 : Deux garages sont aménagés. Je découvre un matériel de professionnel et une auto en cours de transformation. A l'origine c'est une 405.   | - les jeunes ont un « savoir y faire » dans le domaine de la mécanique, de la tôlerie,<br>- ils allient une passion à un moyen de gagner de l'argent                              | - connaissances et savoir-faire expérientiels<br>- connaissances procédurales<br>- savoir-faire opérationnels                            |
| SQ2 : Dans un deuxième garage, se trouve le stock de pièces détachées. D'où viennent-elles ? Mystère. Pas la peine de poser la question, cela sent le trafic sinon le vol. Le trafic plutôt, précise S. | - ils savent comment s'y prendre pour trouver des pièces, ils sont « débrouillards », opportunistes, etc.<br>- ils ont su organisé un réseau pour se fournir en pièces détachées. | - savoir-faire relationnel,<br>- connaissances spécifiques de l'environnement<br>- savoir-faire expérientiel<br>- savoir-faire cognitifs |
| SQ3 : Dans la cité où il habite, S. et ses copains font figure de magiciens. Des commandes, ils en ont pour plusieurs années.   | - leur activité les valorise et leur procure une image positive auprès de leurs pairs,<br>- elle leur procure des revenus substantiels et surtout un avenir « professionnel »     | - savoir-faire relationnel   |
| SQ3 : Pendant ce temps S. a fait des démarches auprès de la mission locale pour qu'ils lui trouvent « un contrat de qualif dans la mécanique ». Il attend les propositions.                             | - S. a appris à utiliser les dispositifs, à en jouer, à s'adapter au contexte, aux attentes des institutions et des intervenants de l'autre monde                                 | - connaissances procédurales,<br>- savoir-faire relationnels   |

*Fin*

Les conduites problématiques, voire asociales de certains jeunes peuvent masquer en fait des comportements qui peuvent surprendre l'observateur. Les jeunes se glissent parfois dans des interstices entre marginalité et insertion pour tenter de déjouer les pièges de la précarité. Sur ce terreau se construit l'expérience de la galère, mais aussi l'apprentissage de la « débrouille ». De la réparation des VTT, à la transformation des autos, il n'y a qu'un pas, lorsque l'apprentissage se fait sur le tas et le montage et remontage des scooters « trafiqués » ou « empruntés ». L'équilibre est trouvé pour les jeunes de notre exemple : entre l'image négative d'eux-mêmes que la société leur renvoie parce qu'ils habitent une cité décriée, ils se sont construits une autre image, positive, valorisée, celle-ci, agressive aussi pour les non initiés et les partisans de la répression routière. Ils sont des héros et des magiciens. Mais cette situation est aussi périlleuse. Pourront-ils un jour exploiter leur savoir-faire ailleurs que dans les interstices de la société ; S. trouvera-t-il l'entreprise qui lui permettra de s'intégrer dans un monde professionnel certainement moins passionnant que son activité actuelle ? S. trouvera-t-il en lui, les ressources pour accepter les contraintes et les conditions du salariat ?

Le deuxième exemple relate une rencontre entre des jeunes et des élus qui accompagnent les chercheurs dans le quartier. Depuis une vingtaine d'années les dispositifs d'insertion sociale et professionnelle, les dispositifs de la politique de la ville se sont développés dans les quartiers dits « en difficulté ». Les jeunes ont conscience d'être « des laissés pour compte », d'être « des exclus ». Beaucoup aujourd'hui, ont appris à utiliser cette position dans leurs revendications ; leur attitude même vis-à-vis des « autorités » a changé. L'exemple ci-dessous rapporte une rencontre informelle entre élus et responsables communaux avec des jeunes, sur leur territoire : dans la rue.

*Au pied de l'immeuble, quelques mètres plus loin, il y a un petit centre commercial. Vitrines et portes murées, les tags ont poussé comme le chiendent et envahi les murs, le délabrement et la détérioration du lieu laissent un goût de fin d'histoire, de fin de vie. Au centre, ouvert au ciel, un espace qui devait être de verdure, qui devait être un lieu de circulation et de convivialité. Trois jeunes gens sont assis sur le muret. Ils ont entre 18 et 23 ans. Nous arrivons en délégation (2 élus municipaux, un animateur et 2 chercheurs du Crédoc). Jean-Michel (l'animateur) serre les mains des jeunes. Nous aussi. Rapidement d'autres jeunes arrivent. Ils sont cinq, puis six. L'un d'entre eux nous interroge sur ce que l'on vient faire. Les gens de la mairie expliquent. Nous restons en retrait. Quand nous sommes passés en début d'après-midi, seul le pharmacien était ouvert. Une élue demande si les autres magasins sont ouverts habituellement. Une épicerie, le marchand de journaux. Et puis, il y a une mosquée... plus exactement un local qui sert de mosquée. Le jeune homme fait le tour des boutiques car il cherche un local pour sa société. « Un local pour répéter, tu veux ? » demande le maire-adjoint. Non, le jeune précise : pour sa société. Evidemment, c'est pour faire de la musique, mais pas seulement. Ils sont trois, ils veulent aussi vendre des trucs liés à la musique. La discussion s'engage sur les possibilités de louer des locaux. Les personnes de la mairie rappellent que ce centre commercial est privé,*

*qu'il n'appartient pas à la mairie. La mairie en a racheté deux. Pour quoi faire. Nul ne sait exactement. On ne s'étend pas. L'adjoint précise que ce centre va être démoli. Un autre plus grand sera reconstruit. Mais déjà ce futur n'intéresse pas les jeunes gens.*

### Séquences et ressources mises en oeuvre

#### *Début*

| Séquences de récits   | Hypothèses de ressources incorporées   | Catégories de ressources incorporées (*)                    |
|---|--|---|
| SO1 : Trois jeunes sont assis, nous arrivons en délégation, poignées de main. Rapidement d'autres jeunes arrivent. Ils sont cinq, puis six. | - les jeunes établissent d'emblée un rapport de force, ils forment un groupe face à nous   | - Savoir-faire relationnels<br>- Savoir-faire expérientiels |
| SO2 : L'un d'entre eux nous interroge sur ce que l'on vient faire. Les gens de la mairie expliquent.  | - ils renforcent leur avantage : ce sont eux qui nous interrogent. Ils nous font ainsi sentir que l'on est sur leur territoire, qui que l'on soit. | - Savoir-faire expérientiels                                |
| SO3 : Demande de local de la part du jeune et discussion sur la possibilité d'en louer un.  | - ils sautent sur l'occasion pour « faire une demande »  | - connaissances et savoir-faire procéduraux                 |

#### *Fin*

Les jeunes ont été les témoins et les « objets » d'expérimentations multiples de différentes politiques, celles de l'emploi ou de la ville entre autres. Ils les ont vécues et subies, ils les ont également jugées à l'aune de leurs attentes. De cette expérience, ils ont acquis un certain nombre de compétences « politiques » qui se manifestent sous différentes formes. Dans l'exemple, on voit les jeunes engager une négociation sur l'obtention d'un local. Ils ont une manière de faire particulière. Ils n'ont pas de projet construit, mais lorsqu'on est face à des élus ou face à quelque responsable que ce soit, il faut avoir un projet à proposer, ils le savent... On ne sait jamais. C'est aussi pour cela, qu'ils renoncent aussi facilement (dans notre exemple, mais pas seulement) car il s'agit là souvent d'un « premier test » pour voir comment réagissent les responsables locaux en face d'eux. On perçoit bien là l'émergence d'un apprentissage de la négociation... commerciale.

#### I-1-2. Critique à propos du matériau : le récit direct

Le récit de style direct permet de rendre compte des faits tels que l'enquêteur les a perçus, c'est-à-dire en tentant de rester le plus neutre possible. Cependant, sans avoir mené d'entretien avec l'acteur des faits observés, il est difficile, voir impossible de cerner le sens du comportement et des attitudes, le sens visé par celui-ci à travers la situation vécue. Dans l'exemple de la rencontre entre des jeunes et des élus en visite dans le quartier, on ne sait pas quelle était l'intention du jeune lorsqu'il demande ce

que nous sommes venus faire. Cette question était-elle destinée à satisfaire sa curiosité ? A nous montrer que nous étions sur son territoire ? A engager la conversation pour pouvoir ensuite parler de son besoin de local ? Mieux encore, il a très bien pu nous interroger sur ce que nous venions faire, dans le but d'induire une relation de demandeur. Malgré tout, le déroulement de la rencontre, l'attitude des jeunes, les formes verbales utilisées indiquent les intentions du jeune. Cet ensemble d'observations permet d'interpréter les ressources mobilisées ou plus exactement il permet de proposer des hypothèses de compétences mises en œuvre. Cependant, pour valider celles-ci il serait nécessaire de prolonger cette rencontre par un entretien avec le jeune, en effet, entre satisfaire sa curiosité et induire un rapport de force, il y a un fossé en terme de stratégie ! Si l'observation « pure et simple » offre une certaine neutralité, elle ouvre également un champ d'hypothèses trop important dans le cadre d'une analyse, présentant ainsi le risque de passer « à côté » des compétences réellement mobilisées.

Il arrive aussi que le récit de style direct comporte, en plus de l'observation des faits, des commentaires de tiers (intervenant social, autre jeune, commerçant, habitant, etc.). Ces explications et informations périphériques et complémentaires à la situation décrite modifient quelque peu l'appréciation et l'analyse que l'on peut faire de la situation et du comportement du(des) jeune(s) dans cette situation. Les explications apportées par les autres spectateurs de la scène sont éclairantes, elles permettent de mieux comprendre.

## **I.2 Expérimentation de la méthode a partir du recit d'un jeune**

### **I-2-1. Le récit indirect de premier degré, le chercheur recueille un récit du jeune : exemples**

Les situations rapportées maintenant s'inscrivent dans une logique de « débrouille » dans un quartier « sensible », mais aussi dans une logique de solidarité face au processus d'exclusion. Ces exemples relèvent en quelque sorte de ce que Laurence Roulleau-Berger nomme l'économie symbolique. En effet, telle qu'elle la définit, celle-ci s'appuie sur la production de biens culturels (musicaux, graphiques ou chorégraphiques, etc.) ou même des productions dans une logique de solidarité (aide aux devoirs, par exemple). Le premier exemple sur lequel nous nous appuyons pour tester notre méthode s'inscrit dans cette économie symbolique : D et F sont en train de créer leur société de production musicale. Ce sont deux jeunes qui, selon notre typologie, sont en trajectoire d'adaptation. Ils font le récit de cette aventure.

**« On a monté un groupe de rap et on est aussi en train de créer une société de production musicale. Sur ce projet les gens ne nous prenaient pas au sérieux. Même J-M – l'animateur du quartier – a été étonné lorsqu'il nous a vus sortir le contrat qu'on est en passe de signer avec une maison de disque. En fait, on s'est constitués en SARL depuis 2 mois. On a essayé plein de démarches pour obtenir un local, mais franchement on est fatigué des rendez-vous manqués avec le Maire. Alors comme personne voulait nous écouter, on s'est débrouillé par nos propres moyens : on a domicilié notre société chez l'un d'entre nous et on fait nos preuves tant bien que mal... ».**

### Séquences et ressources mises en oeuvre

#### *Début*

| Séquences de récits   | Hypothèses de ressources incorporées  | Catégories de ressources incorporées (*)   |
|---|---|--|
| <p>SO1 : On a monté un groupe de rap</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- les jeunes rencontrés ont des connaissances musicales</li> <li>- ils ont appris à se coordonner, s'organiser pour les répétitions, faire les démarches pour trouver une salle de répétition, etc.</li> <li>- ils apprennent à travailler en équipe,</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- connaissances générales et procédurales</li> <li>- savoir-faire relationnels</li> </ul> |
| <p>SO2 : on est aussi en train de créer une société de production musicale</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- les jeunes se sont renseignés et se sont fait aider pour savoir qui contacter pour se faire conseiller et auprès de qui effectuer les démarches administratives, etc.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- connaissances procédurales</li> </ul>   |
| <p>SO3 : Sur ce projet les gens ne nous prenaient pas au sérieux... J-M a été étonné lorsqu'il nous a vus sortir le contrat qu'on est en passe de signer avec une maison de disque.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- les jeunes ont conscience de l'image qu'on d'eux les intervenants sociaux : ils l'ont démentie,</li> <li>- ils ont su négocier et s'entourer des conseils d'un avocat,</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- savoir-faire opérationnels</li> <li>- Aptitudes et qualités</li> </ul>                  |

#### *Fin*

L'expérience de la précarité agit en permanence comme un élément de fragilisation de l'identité, sur la confiance en soi. Les cultures de l'aléatoire rendent justement compte du travail sur « la gestion des identités blessées » (POLLAK, 1990). Les cultures de l'aléatoire naissent des rencontres culturelles entre les jeunes, entre les pairs. Les identités culturelles se transforment, se bricolent et parfois s'affirment avec force dans des concrétisations comme ce groupe de Rap. A travers ce projet commun, se joue un enjeu de reconnaissance, un enjeu identitaire : « les gens ne nous prenaient pas au sérieux ». Les cultures de l'aléatoire naissent aussi de cette volonté de se faire reconnaître et d'être pris en considération. Le travail de reconstruction identitaire auquel participe la production culturelle de ces jeunes révèle aussi les ressources multiples de ces jeunes – relationnelles, procédurales- au point d'étonner l'animateur du quartier.

Le deuxième exemple concerne une activité qui relève de l'économie de proximité. Il propose le récit de la création d'une association d'aide aux devoirs par trois jeunes.

*La structure "Quartier libre" existe officiellement depuis 2 ans, mais nous avons commencé à faire du soutien scolaire depuis plus de 4 ans. On intervient 3 fois par semaine auprès des élèves du collège, au local du Noyer Doré. Le créneau horaire est de 19 à 21h00. On a une subvention de 1000 F de la mairie qui sert à financer l'assurance. On est environ une douzaine de membres à se mobiliser à des degrés divers pour cette activité. On est tous étudiants. On accueille une trentaine de collégiens. Ils s'inscrivent en début d'année. La plupart sont présents au moins deux fois par semaine. A côté du soutien scolaire, on essaie d'organiser des sorties. Par exemple, on a été à la Cité de la Découverte et au parc Disney Land. Et on a des projets aussi. Le premier projet, qu'on voudrait réaliser l'année prochaine, est de monter un championnat de foot inter-quartiers : pas un simple tournoi ponctuel mais une compétition qui aurait lieu tout au long de l'année. Chaque quartier ferait une équipe et il y aurait des matchs allers et retours. Le but c'est de faire sortir les jeunes du Grand Ensemble vers d'autres territoires d'Antony. Mais aussi de faire venir des jeunes d'autres quartiers. En gros, c'est d'encourager un mélange, des rencontres entre les jeunes d'Antony. Parce qu'au Grand ensemble, y a pas un fort sentiment d'appartenance à une même commune !*

### Séquences et ressources mises en oeuvre

#### *Début*

| Séquences de récits   | Hypothèses de ressources incorporées   | Catégories de ressources incorporées   |
|---|--|--|
| SQ1 : Nous avons commencé à faire du soutien scolaire depuis plus de 4 ans. La structure "quartier libre" existe officiellement depuis 2 ans  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- ces jeunes sont étudiants (à l'université),</li> <li>- ils ont eu à élaborer un projet, rechercher des financements, créer une association, etc.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Connaissances générales</li> <li>- connaissances procédurales</li> <li>- savoir-faire cognitifs</li> <li>- Aptitudes et qualités</li> </ul>       |
| SQ2 : On intervient 3 fois par semaine auprès des élèves du collège, au local. Le créneau horaire est de 19 à 21h00... On est environ une douzaine de membres à se mobiliser à des degrés divers pour cette activité. (...) On accueille une trentaine de collégiens. Ils s'inscrivent en début d'année. La plupart sont présents au moins deux fois par semaine. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- il leur a fallu trouver des créneaux horaires, un local qu'ils partagent avec une autre association</li> <li>- en interne, il faut organiser l'encadrement des 30 élèves, répartir les permanences entre les différents membres de l'association, etc.</li> <li>- il leur faut apprendre sur le tas les rudiments de la pédagogie et de l'enseignement</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- connaissances procédurales</li> <li>- savoir-faire opérationnels</li> <li>- savoir-faire relationnels</li> <li>- Aptitudes et qualités</li> </ul> |
| SQ3 : A côté du soutien scolaire, on essaie d'organiser des sorties. Par exemple, on a été à la cité de la découverte et au parc Disney Land. Et on a des projets aussi   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- ces jeunes s'inscrivent dans une perspective dynamique</li> <li>- ils sont imaginatifs</li> <li>- ils veulent être acteurs « actifs » du développement local</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- savoir-faire opérationnels</li> <li>- savoir-faire relationnels</li> <li>- savoir-faire cognitifs</li> <li>- aptitudes et qualités</li> </ul>     |

#### *Fin*

Les espaces intermédiaires de la « petite production urbaine » révèlent de multiples formes d'engagement : social, dans l'activité, politique. Les jeunes de notre exemple s'inscrivent dans la première forme, celle de l'engagement social. Celui-ci se caractérise par la production d'un bien public au sein de la cité. S'engager signifie dans ce cas gérer les effets des situations de précarité. Cet engagement social des jeunes s'appuie sur une prise de conscience de sa place dans la société. Cette prise de conscience s'opère à travers un travail de distanciation –ils sont étudiants- avec leur environnement. L'image qu'ils se font d'eux-mêmes leur permet de donner un sens « positif » à leur engagement. La double expérience de la vie dans le quartier et de la distanciation avec le milieu d'origine par la formation met à jour des ressources disponibles pour un investissement dans le militantisme local. Celui-ci prend appui sur leur capital scolaire et leurs « qualités » personnelles construites à partir de cette double expérience.

Les récits précédents relataient des expériences dans des espaces nouveaux, aux frontières de l'activité économique marchande, il est aussi remarquable d'observer les effets de l'expérience du chômage (de la privation d'emploi) et de la précarité sur les jeunes rencontrés lors de nos enquêtes. L'exemple suivant est notamment prélevé de l'étude que nous avons réalisée sur les intérimaires.

Ce récit retrace les relations d'un jeune intérimaire avec son agence. Il montre les stratégies mises en œuvre par ce jeune pour « gérer » la précarité professionnelle à laquelle il est confronté dans une logique, à long terme, d'intégration professionnelle.

*Il ne faut pas s'inscrire dans plusieurs boîtes d'intérim car sinon, on ne peut pas les voir, leur téléphoner tous les jours. Il faut prendre une boîte d'intérim et les emmerder gentiment et au bout de 8 ou 15 jours, ils vous trouvent du boulot, c'est comme ça que j'ai trouvé du boulot à R.I.. Je me suis entendu rapidement avec eux. On se tutoie, même avec le directeur, on s'appelle par notre prénom. Avec eux j'ai fait pas mal de missions donc ils savent que je peux m'adapter assez vite, je comprends rapidement. Donc, ils me filent pas mal de boulot. Ils tiennent compte de mon expérience. Mais avant de me faire confiance, ils m'ont donné pas mal de missions différentes. Ils ont vu que je m'adaptais assez facilement au travail des usines. La confiance s'est faite au bout d'un an (...). Quand on s'entend bien avec une entreprise, il y a toujours des arrangements possibles, et ils te trouvent facilement des missions.*

### Séquences et ressources mises en oeuvre

*Début*

| Séquences de récits   | Hypothèses de ressources incorporées  | Catégories de ressources incorporées  |
|---|---|---|
| SQ1 : Il ne faut pas s'inscrire dans plusieurs boîtes d'intérim... Il faut prendre une boîte d'intérim et les emmerder gentiment et au bout de 8 ou 15 jours, ils vous trouvent du boulot, c'est comme ça que j'ai trouvé du boulot à R.I..   | - le jeune explique sa stratégie pour contraindre l'agence à lui trouver du travail   | - connaissances spécifiques à l'environnement professionnel<br>- savoir-faire opérationnels<br>- connaissances procédurales<br>- savoir-faire relationnels<br>- aptitudes et qualités |
| SQ2 : On se tutoie, même avec le directeur, on s'appelle par notre prénom. Avec eux j'ai fait pas mal de missions donc ils savent que je peux m'adapter assez vite, je comprends rapidement. Donc, ils me filent pas mal de boulot. Ils tiennent compte de mon expérience... Ils ont vu que je m'adaptais assez facilement au travail des usines. | - le jeune décrit la « bonne » relation qu'il entretient avec le directeur de l'agence, les modes de fonctionnement relationnel,<br><br>- il met en avant sa capacité d'adaptation et il montre l'impact que cette capacité a sur le plan professionnel | - connaissances spécifiques à l'environnement professionnel<br>- savoir-faire expérimentiels<br>- savoir-faire relationnels<br>- aptitudes et qualités                                |
| SQ3 : La confiance s'est faite au bout d'un an (...).avant de me faire confiance, ils m'ont donné pas mal de missions différentes.  | - le rôle de l'expérience accumulée dans les relations de travail   | - savoir-faire expérimentiels<br>- savoir-faire relationnels<br>- aptitudes et qualités   |

*Fin*

La rencontre de ce jeune avec une des formes de la précarité –l'intérim- s'avère très positive au regard de son récit : bonne relation avec l'agence, avec le directeur de l'agence, confiance établie entre les parties, etc. Par ailleurs ce récit illustre la dynamique individuelle qui caractérise certains jeunes de notre étude sur « ceux qui s'en sortent ». Les savoir-faire cognitifs de ce jeune, ses expériences et ses connaissances de l'environnement professionnel qu'est l'intérim lui permettent d'adopter des stratégies « opportunistes » en fonction de l'agence, du travail proposé. Il le dit lui-même, il a su s'adapter. Cette capacité d'adaptation quel que soit le poste de travail répond évidemment totalement aux attentes du directeur de l'agence et certainement de l'employeur.

#### I-2-2. Critique à propos du matériau : le récit indirect par un jeune

Le récit indirect de premier degré –l'enquêteur recueille les propos d'un jeune sur une situation vécue- permet d'entendre les informations et les explications de l'acteur de la situation. Ces éléments permettent de comprendre le comportement et les motivations du jeune, sa perception des enjeux de la



situation exposée. Cependant, ce type de récit présente des inconvénients : un discours n'étant jamais totalement neutre, il ne rendra bien sûr pas compte des « véritables » motivations et intentions de l'acteur. Analyser le discours produit permet toutefois d'entrevoir le sens visé par celui qui le produit.

Le chercheur doit donc prendre en compte la subjectivité du récit du jeune, la subjectivité aussi de son expérience vécue. Le comportement du jeune au cours de l'entretien ou de la rencontre fournit aussi un certain nombre d'indications sur la « réalité » de la situation évoquée, « l'objectivité » des faits exposés, le rapport que le jeune a établi avec la situation d'entretien et le chercheur. Le déroulement de l'entretien entre donc aussi dans l'analyse des ressources mobilisées par le jeune à travers son récit. Celui-ci peut évidemment être complété par un autre regard éventuellement. Ainsi pour un jeune en parcours d'insertion, un entretien avec un tiers éclairera d'autres aspects du comportement du jeune, d'autres ressources.

### **I.3 Expérimentation de la méthode a partir du récit d'un tiers**

#### **I-3-1. Le récit indirect de second degré : le chercheur recueille un récit sur le jeune par un tiers**

Dans la plupart de nos enquêtes, parallèlement aux entretiens ou aux rencontres avec les jeunes, nous interviewons des professionnels de l'intervention sociale, des responsables de services ou des élus locaux. Le croisement des différentes perceptions d'un même objet, la façon de l'aborder et de le traiter constitue un aspect essentiel de notre méthodologie. Dans l'exemple ci-dessous par exemple, il est intéressant de voir comment le discours du professionnel s'inscrit en contrepoint de celui des jeunes.

*En dehors des jeunes qui ont la chance d'aller à l'école sur Paris, les autres ont "peur" de sortir seuls du quartier, aussi bien pour aller à Paris que pour se déplacer à Massy ou même au centre d'Antony. Par d'exemple, lorsqu'un match de foot s'organise, rares sont les initiatives pour se rendre au stade d'Antony ou au parc de Massy, pourtant proches, et les jeunes préfèrent souvent rester sur place. Cette appréhension ce n'est pas une peur du danger, mais plus un malaise, une gêne, une sorte de peur de l'inconnu. Ils ont peur de rencontrer des gens dont ils pensent qu'ils sont différents, issus d'un autre monde. Ca va quand ils sont encadrés mais sinon, ils sont très peu autonomes.*

### Séquences et ressources mises en oeuvre

#### Début

| Séquences de récits   | Hypothèses de ressources incorporées   | Catégories de ressources incorporées                        |
|---|--|---|
| SQ1 : Pour jouer au foot, les jeunes ne vont pas au stade d'Antony ou au parc de Massy, ils restent dans leur quartier. | - la personne interrogée souligne le manque d'autonomie, leur angoisse du « monde extérieur ». | - Manque de qualités personnelles et d'aptitudes cognitives |

#### Fin

Il arrive que les perceptions des intervenants sociaux soulignent plutôt « les manques » des populations des quartiers populaires : « l'analyse examine un seul versant, celui du manque, du problème » souligne Jacqueline LORTHOIS<sup>47</sup>. Ainsi, fréquemment dans les « diagnostics » on trouve une longue litanie d'aspects ou de critères négatifs ; mais on ne sait rien des ressources des habitants de ces quartiers. Cependant, lors de l'étude sur l'insertion professionnelle des jeunes dans les quartiers dits « en difficulté » de 1995, les entretiens réalisés auprès des travailleurs sociaux ou des conseillers techniques des missions locales montraient parfois, les itinéraires « d'ajustement » de certains jeunes animés d'un sentiment d'injustice et de révolte et dont le comportement pouvait nuire à leur insertion. L'exemple ci-dessous, relaté par un conseiller d'une Mission locale illustre cet ajustement du comportement qui peut prendre plus ou moins de temps selon les expériences vécues et les leçons qu'en tire le jeune.

*F. a démissionné alors qu'elle avait un CDD de trois mois dans un magasin de sport parce qu'elle n'avait pas supporté de se faire commander. Elle voulait un travail dans lequel elle soit autonome et ce n'était pas le cas. Surtout, elle en a eu marre d'avoir des réflexions de son chef ; il « l'emmerdait pour des conneries ». Du jour au lendemain elle a démissionné. Dans le service, avec les collègues, on a cru que cette expérience allait la dégoûter de travailler. En fait, pas du tout, on lui a trouvé un autre job, dans la vente aussi. F. nous a dit elle-même qu'elle allait faire attention car elle avait conscience -quand même- que parfois elle pouvait avoir un comportement arrogant ou du moins les autres le prenait comme tel. Or, dans son nouveau travail, elle était amenée à parler arabe avec les clients et pour le patron, c'était un plus. Donc les relations ont été assez bonnes rapidement. F. avait une fonction polyvalente : parfois elle était à la vente, parfois à la surveillance ou même magasinnière. Nous on craignait qu'elle se considère comme « exploitée » ou dévalorisée. En fait, avec ces multiples tâches elle avait une relative autonomie et cela ne lui déplaisait pas. En plus le patron avait confiance en elle et il y avait une bonne ambiance. Elle y travaille toujours aujourd'hui.*

---

<sup>47</sup> LORTHOIS Jacqueline : *Le diagnostic local de ressources*, ASDIC, Editions W, 1996

### Séquences et ressources mises en œuvre

*Début*

| Séquences de récits   | Hypothèses de ressources incorporées   | Catégories de ressources incorporées  |
|---|--|---|
| SQ1 : F. a démissionné... parce qu'elle n'avait pas supporté de se faire commander. Elle voulait un travail dans lequel elle soit autonome.   | La jeune fille a du mal à se plier aux règles de la hiérarchie et surtout qu'on lui fasse des remarques « pour des conneries », Elle estime pouvoir faire son travail sans quelqu'un derrière elle et revendique une marge d'autonomie | - aptitudes et qualités personnelles,   |
| SQ2 : F. avait conscience que parfois elle pouvait avoir un comportement arrogant.  | F. a appris à se connaître par les expériences vécues Elle est capable de reconnaître ses torts.   | - aptitudes et qualités personnelles,   |
| SQ3 : dans son nouveau travail, elle était amenée à parler arabe avec les clients et pour le patron, c'était un plus.   | Ses origines deviennent un capital social négociable, F. accepte de se servir de sa langue maternelle dans le cadre de son travail.  | - connaissances générales,<br>- connaissances spécifiques à l'environnement,                                    |
| SQ4 : F. avait une fonction polyvalente ... En fait, avec ces multiples tâches elle avait une relative autonomie et cela ne lui déplaisait pas. En plus le patron avait confiance en elle et il y avait une bonne ambiance. | La jeune fille trouve dans la polyvalence de ses tâches l'autonomie recherchée, Elle a trouvé et aussi développé une relation de confiance   | - connaissances spécifiques à l'environnement,<br>- savoir-faire expérientiels,<br>- savoir-faire opérationnels |

*Fin*

Les itinéraires des jeunes dans les mondes de la « petite production urbaine » se déroulent selon des dynamiques très diverses. Beaucoup recherchent un ajustement « acceptable » entre leur rapport au travail et les situations de travail qu'ils rencontrent. Cet ajustement peut être plus ou moins long selon les jeunes dans la mesure où il dépend aussi des ressources mobilisables par le jeune et comme le montre l'exemple de ce qu'il retire de ses différentes et multiples expériences. La capacité qu'aura le jeune à tirer des enseignements de ses expériences, de son adaptabilité et des stratégies envisagées dépendra la longueur de son itinéraire d'insertion. Lorsque les conditions de l'emploi discréditent le jeune, l'estime qu'il a de lui-même s'altère et sa capacité à rechercher un emploi s'affaiblit. Dans l'exemple ci-dessus, on voit comment, face à une situation « disqualifiante » la jeune fille réagit. Cette capacité de réaction peut prendre des formes discutables, mais elle manifeste une volonté encore vivace d'insertion qui peut servir de levier aux professionnels des missions locales et aux jeunes eux-mêmes.

### I-3-2. Critique à propos du matériau : le récit indirect par un tiers

Le récit indirect de deuxième degré induit une « distance aux faits », celle du rapporteur qui n'est pas acteur dans la situation. Ce type de récit incorpore déjà une interprétation et une analyse de la situation rapportée. Même si le tiers est attentif à rendre compte d'une façon précise et la plus « objective » possible des faits, la construction du récit et sa forme donnent à voir des aspects de l'expérience vécue, il pourrait être intéressant de recueillir le récit du jeune concerné pour avoir un éclairage complémentaire.

## I.4 Constats et réflexions

### I-4-1. Qualité de l'information selon les types de récits

Les tests effectués à partir de matériaux existants et récoltés sous les trois formes de recueil des informations rencontrés dans nos études apportent plusieurs enseignements méthodologiques. Le premier type de conclusions porte sur les matériaux de base de l'analyse : les récits. Il faut distinguer ce qui tient du type de récit (la forme) et ce qui a trait à l'information disponible dans ces récits (le fond).

Les trois types de récits se distinguent par le statut des rapporteurs, leur degré d'implication par rapport à la situation évoquée. Chaque type de récit présente des avantages et des inconvénients. Dans l'ensemble, le contenu du matériau utilisé varie entre, d'un côté l'évocation d'une situation très précise et factuelle, et de l'autre côté, le récit d'une situation, voire d'une séquence de vie, d'une histoire d'insertion.

En rapportant des situations très précises, sur un mode très factuel, les passages utilisés décrivent des faits et gestes sans qu'il soit réellement possible de comprendre dans quel contexte, dans quelle histoire ou trajectoire elles s'inscrivent. En fait des actes sont rapportés sans que soit intelligible le sens visé par les acteurs. Impossible, dans ce cas d'imaginer les stratégies, les motivations ou les intentions des protagonistes et dans quelle logique s'inscrivent les attitudes et les comportements des jeunes dans la situation.

Ainsi, lorsque le chercheur assiste à une scène, il tente de la comprendre et de l'interpréter sans réellement posséder toutes les clés de lecture nécessaires. Il est évident que sans information sur le « comment », le « pourquoi », et les facteurs sous jacents à l'action, toutes les conjectures sont possibles, et l'analyse devient pour le moins risquée.

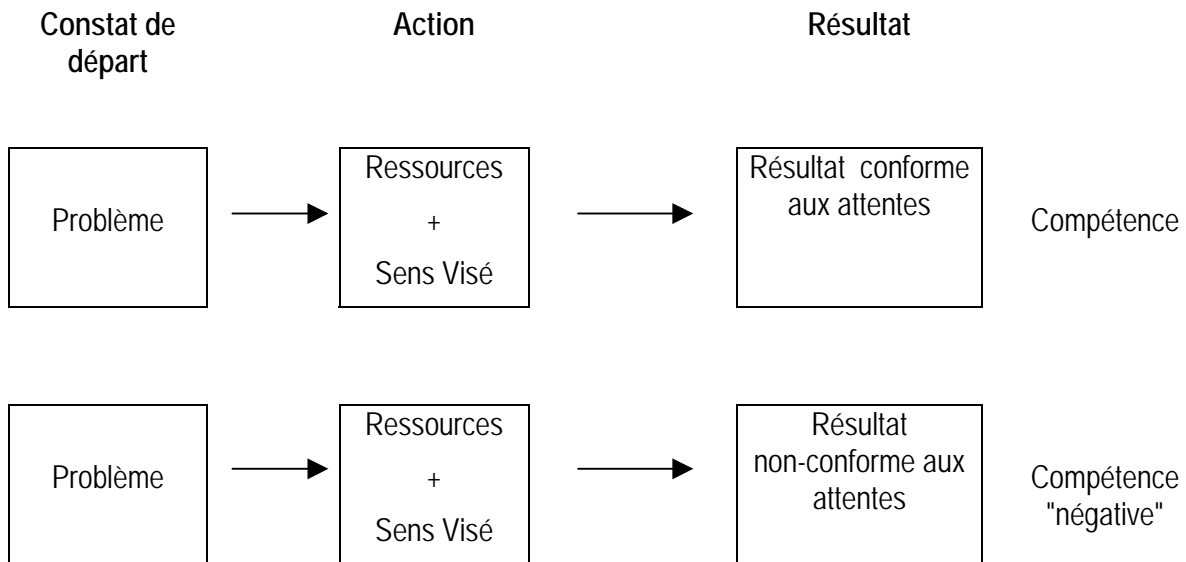
Le récit de trajectoire d'insertion se centre davantage sur le sens visé par le protagoniste. Il expose des étapes de son parcours en expliquant pourquoi et comment il est passé par ces étapes. En élaborant un récit, un discours sur sa vie, le narrateur donne du sens (pour soi et pour autrui) aux composantes de sa vie, il les relie entre elles, il décrit des processus. En revanche, dans ce genre de cas, le narrateur s'attarde rarement sur le détail de situations précises, il procède à grand traits. Lorsqu'il évoque des situations particulières, c'est sur un mode généralement très anecdotique sans chercher à « coller » précisément aux faits. Ne faisant pas l'objet même des entretiens, ces anecdotes sont souvent exposées de manière succincte. Quand elles contiennent un minimum de détails, tout n'est pas forcément dit, et les précisions apportées par les personnes interviewées sont parties prenante d'un argumentaire.

La compétence s'exprime à travers la rencontre d'une situation (des faits, un contexte) et d'une personne (avec tout son passif, son histoire, ses motivations). Est alors compétente la personne qui mobilise les ressources adaptées au contexte auquel elle est confrontée, qui met en œuvre des moyens pertinents (action) par rapport aux objectifs poursuivis (sens visé). Or le matériau dont on dispose ici, fournit tantôt l'information sur les situations (l'action, les faits, les ressources externes, et les moyens mis en œuvre, etc.), tantôt sur les personnes (ses motivations, ses intentions, ses ressources propres, son histoire). On n'a donc jamais, ou très rarement ou de manière imparfaite, d'informations simultanément sur ces deux aspects.

#### I-4-2. Morcellement de l'information et difficulté d'analyse

Au cours d'une situation, l'acteur mobilise des ressources (une attitude, un savoir-faire, un savoir, etc.) face à un problème. Il agit avec une intention (sens visé). Cette action se traduit par un résultat qui peut être ou ne pas être conforme aux attentes initiales de l'acteur. Si elle est conforme, cela signifie qu'il y a pertinence entre les moyens mis en œuvre et le sens visé. Cette pertinence traduit une compétence. Dans le cas inverse, moyens et objectifs sont en inadéquation et on ne peut conclure que d'un manque de compétence, ou une compétence « négative ». Par exemple, pour un jeune, le fait de parler sur un ton directif ou de « jouer les caïds » peut être un véritable savoir-être pour s'imposer, se faire reconnaître, et se faire respecter par ses pairs. En revanche, si le jeune cherche à obtenir un renseignement auprès de l'agent d'accueil de la mission locale, et qu'il se comporte de la même façon qu'avec ses pairs, son attitude « inadaptée » manifeste « une absence de savoir-être ».

### Déroulement d'une situation et mise en œuvre de compétences



Lorsque les situations étudiées dans le présent document sont présentées de manière très factuelle, il est possible de discerner des ressources. Les faits et gestes sont en effet autant d'expression des connaissances, des tours de main et des attitudes mises en œuvre. En revanche, la méconnaissance des intentions ne permet pas de conclure à un éventuel savoir mobiliser ces ressources, à une compétence. En résumé, on peut décrire des attitudes mais pas conclure à des savoir-être, on peut décrire des actes mais pas des savoir-faire, etc. parce qu'on ne sait pas si ces attitudes ou ces actes sont pertinents face aux problèmes rencontrés.

Symétriquement, dans le cadre de récits de vie portant sur des stratégies, des processus, ou des trajectoires, on dispose généralement du sens visé par l'acteur. On n'a en revanche que peu d'informations sur les actions qu'il a entreprises concrètement, c'est à dire sur les ressources qu'il a dû mobiliser dans son parcours. Là encore les données du problème sont incomplètes. Le jeune peut très bien avoir atteint son objectif mais indépendamment des ressources qu'il a mobilisées, autrement dit grâce à un facteur externe. Il ne semble alors pas propice de parler de compétence.

En résumé, analyser des compétences à partir d'un descriptif de situation sous-tend de connaître tous les paramètres de cette situation :

- Les données de départ, le problème (c'est la question « quoi ? »)
- Les ressources internes et externes mobilisées par l'acteur – ressources qu'une description

détaillée des faits permet de mettre en valeur – (c'est la question « comment ? »)

- Le sens visé par l'acteur, l'objectif de l'action, le résultat attendu (c'est la question « pourquoi ? »)

- Le résultat effectif de l'action.

Dans le cas où une de ces données est manquante, le chercheur n'a plus d'autre choix que de procéder par hypothèse.

La constitution d'une société de production musicale par deux jeunes illustre cette difficulté de déduction. Les données disponibles n'apportent aucune précision sur toutes les étapes par lesquelles sont passées les jeunes, c'est-à-dire sur le « pourquoi » et sur le « comment ». La seule information disponible concerne le résultat : « une société a été montée ». On peut imaginer que s'ils l'ont constituée sans aucune aide externe, cela suppose d'avoir un minimum de savoirs en droit des sociétés ou en droit commercial. A contrario, s'ils ont fait appel à un avocat ou à un conseiller juridique, ce n'est pas de savoir en droit dont ils ont eu besoin mais plutôt de savoir-faire et de savoir-être : savoir qui contacter, savoir écouter et se faire conseiller, etc. Il est donc évident que sans information sur les différentes dimensions de l'action, sur les procédures et les enchaînements, on ne peut faire que des suppositions, formuler des hypothèses sur les moyens qu'ils ont utilisés, comment ils se sont débrouillés. De même dans l'exemple de l'association de soutien scolaire, la finalité du projet est assez claire : favoriser la réussite scolaire des collégiens. En revanche, les moyens mis en œuvre, les ressources mobilisées sont plus flous ; notamment nous ne disposons pas d'informations sur le contenu et le déroulement pratique de l'activité. Il est donc impossible de déduire les types et le niveau de savoirs mobilisés (mathématiques, français, histoire, etc.).

#### I-4-3. L'identification de ressources mises en œuvre dans les situations évoquées

Plusieurs remarques peuvent être faites sur la nature des ressources rencontrées à travers les différentes formes de récit. La première porte sur les connaissances. Les entretiens réalisés auprès des jeunes portaient d'un côté sur les démarches d'insertion, les problématiques d'accès à l'emploi (étude sur l'emploi des intérimaires) ou sur les activités qui occupent quotidiennement les jeunes, leurs modes de déplacement (étude sur la prévention à Antony). Rien d'étonnant donc que l'on dispose de très peu de données sur leurs connaissances purement théoriques. En revanche, davantage de données disponibles portent sur des savoirs plus pragmatiques, ceux que Thomas Durand appelle « savoir qui » (savoir à qui s'adresser, qui contacter) et des « savoir quoi » (savoir ce qui est obligatoire, possible, savoir quoi faire, etc.), de savoirs et savoir-faire procéduraux (Le Boterf), c'est-à-dire de la connaissance des démarches, des procédures. Premier constat donc : les jeunes ne sont pas à court de solutions pour concrétiser leurs projets, ils savent à qui s'adresser et quoi demander.

Ces savoirs pragmatiques ne sont pas l'apanage des seuls « jeunes en parcours d'adaptation ». Les jeunes en trajectoires « difficiles » et pour certains à la limite de la marginalité, ont, eux aussi, l'occasion de mettre en œuvre des procédures (ce qu'il faut faire pour acheter une télé volée, pour gagner de l'argent en dealant du shit, etc.). Une chose les distingue cependant : l'univers de mise en œuvre. Pour les premiers, les démarches sont essentiellement menées dans les champs associatifs et professionnels, alors que les seconds s'activent davantage au sein du groupe de pairs, dans le registre de « la débrouille », voire de l'illicite. Par rapport à la problématique de notre recherche, ce constat pose une question centrale : celle de la transposition. Les ressources mobilisées par les jeunes en adaptation sont facilement « réutilisables » dans le champ purement professionnel. Monter un projet ou rechercher des financements sont des activités fréquentes pour un cadre, par exemple. En revanche, que dire de la capacité à vendre du haschich ou à se procurer un téléviseur volé ? Bien sûr on voit pointer une certaine compétence commerciale derrière le voile de l'illicite. Mais comment la valoriser auprès d'un employeur ? Il est évident qu'une telle tâche nécessiterait un long travail éducatif, un accompagnement social, un ré-apprentissage des codes sociaux qui permettent une transposition dans la sphère professionnelle.

S'organiser, coordonner, négocier ou communiquer, sont autant de savoirs procéduraux ou de savoir-faire expérientiels. Ces ressources ne portent pas sur des tours de main, des savoir-faire techniques, ce que l'on pourrait appeler le noyau dur des savoir-faire. Elles présentent un aspect pluridimensionnel qui les rend difficilement appréhensibles : outre des méthodes (des savoir-faire) elles révèlent des connaissances, des attitudes et des qualités personnelles. Bien sûr, le fait que nos entretiens n'aient pas été réalisés dans l'objectif d'analyser des compétences explique le peu de savoir-faire purement pratiques et techniques recensés. Mais ne sommes-nous tout de même pas là face à une spécificité des jeunes ? Il est probable que l'absence de stabilité, l'expérience de la précarité et la recherche d'un statut rendent nécessaires une réorganisation en permanence, des négociations et des confrontations répétées avec de multiples interlocuteurs (employeurs, intervenants sociaux, institutions, etc.). La gestion des relations dans le groupe de pairs est très certainement un terrain supplémentaire d'apprentissage de la communication, de la négociation, de l'organisation.

De surcroît, c'est le plus fréquemment dans l'univers professionnel que des savoir-faire purement techniques sont utilisés et donc valorisés. Or les jeunes rencontrés sont justement en recherche d'une profession, ils n'ont eu encore que peu l'occasion de faire reconnaître leurs savoir-faire, et même de se les révéler à eux-mêmes.

Parmi les ressources, les comportements mis en œuvre sont à bien des égards intéressants, et certainement déconcertants. Une formule pourrait à elle seule résumer un bon nombre d'attitudes observées. Les stratégies d'ajustement ou le « savoir-faire-sa-place » illustrent la position délicate d'une



fraction de la jeunesse aujourd'hui. Cette quête d'une place peut varier en un continuum de formes entre deux extrêmes :

- être ou se laisser assimiler : cette attitude correspond à une simple adoption et reproduction des règles de la structure (entreprise, association, etc.) dans la quelle on cherche à s'intégrer ou avec laquelle on cohabite

- s'imposer par une valorisation personnelle (par le discours), voire instaurer une véritable relation dominant / dominé avec son entourage.

Pour conclure, plusieurs constats doivent guider notre réflexion et nos travaux sur cet objet particulier des compétences des jeunes des banlieues. Quelle que soit leur « trajectoire » -trajectoire d'adaptation ou trajectoires « difficiles »- les jeunes rencontrées dans nos études mettent en œuvre des ressources complexes. Globalement la majeure partie de ces ressources développées par les jeunes est caractéristique de la période d'incertitude qu'ils vivent, de l'expérience de la précarité. Enfin ces ressources incitent à remettre en question l'idée que cette période de la jeunesse pourrait être une période « de vide » ; la précarité de la situation des jeunes les contraint à inventer des moyens de s'insérer ou de survivre.

### **Proposition méthodologique d'enquête et de traitement du matériau**

La démarche empirique adoptée pour aborder le thème des compétences des jeunes des banlieues rejoint une réflexion largement développée par d'autres auteurs tels qu'Adil JAZOULI, Laurence ROULLEAU-BERGER, Chantal NICOLE-DRANCOURT, Alain VULBEAU ou Jacqueline LORTHOIS et d'autres encore. Cette réflexion se propose de contourner les représentations négatives de la banlieue pour déceler et mettre à jour les ressources existantes dans ces quartiers d'habitat populaire. Cependant notre approche se distingue de celles des auteurs précédents dans la mesure où, partant de l'hypothèse que les ressources mises en œuvre par les jeunes de ces quartiers, pourraient être transférables dans le monde professionnel, sous certaines conditions, nous appliquons, pour les identifier, une méthode d'analyse qui habituellement est appliquée au monde du travail et de l'entreprise. Fort des tentatives d'utilisation de cette méthode sur des matériaux déjà constitués et issus de nos études antérieures, cette dernière partie se propose de rechercher une méthodologie adaptable à cette analyse des compétences des jeunes de banlieue.

## I.5 Quelle méthode ad hoc pour le recueil des données ?

### II-1-1 La méthode de questionnement

Analyser des compétences à partir d'un descriptif de situation sous-tend de connaître tous les paramètres de cette situation :

- les données de départ, le problème (c'est la question « quoi ? »)
- les ressources internes et externes mobilisées par l'acteur – ressources qu'une description détaillée des faits permet de mettre en valeur – (c'est la question « comment ? »)
- le sens visé par l'acteur, l'objectif de l'action, le résultat attendu (c'est la question « pourquoi ? »)
- le résultat effectif de l'action.

Dans le cas où une de ces données est manquante, le chercheur n'a plus d'autre choix que de procéder par hypothèse. Analyser des compétences suppose donc de disposer d'un matériau sur les quatre axes ci-dessus, c'est-à-dire procéder à un questionnement adapté aux données que l'on cherche à recueillir.

Dans un premier temps, obtenir des informations sur les « données de départ », les problèmes que doit résoudre une personne, le contexte dans lequel elle évolue suppose d'aborder des questions d'ordre général sur la vie de la personne interrogée. Par exemple, il s'agit de retracer les grandes étapes de sa vie jusqu'au moment de l'enquête, sur le plan familial, scolaire, amical, professionnel, etc. Le questionnement prend alors la forme d'un récit de vie : la personne se raconte.

L'entretien doit également permettre d'envisager de manière précise les ressources mobilisées par l'interlocuteur aux différentes étapes de sa vie. Il semble alors nécessaire de changer de mode de questionnement et de se rapprocher de la pratique, de recueillir des éléments purement factuels. Il s'agit par exemple d'introduire des questions du type : « mais en pratique, comment vous faites pour faire [l'action] ? La dernière fois que vous avez fait [l'action], comment cela c'est passé de manière très concrète ? etc. ». Il s'agit bien de choisir des situations concrètes pour les disséquer et lister les ressources qu'elles mettent en lumière.

Au-delà des faits il est nécessaire de s'intéresser au sens visé de l'agir et donc de s'intéresser à la stratégie d'ensemble, aux motivations de l'acteurs dans sa démarche. L'interrogation porte alors sur les objectifs de l'action : « pourquoi avez vous agit ainsi, qu'est ce que vous cherchiez à faire, quel but vous poursuiviez, quel est le sens de [l'action], etc. ? ».

Enfin, parler de compétence c'est chercher à savoir si au cours d'une situation, une combinaison de ressources s'est révélée pertinente face au problème à résoudre, à gérer. Cela nécessite à nouveau de zoomer, de braquer l'objectif vers les faits. Il s'agit de décrire le résultat effectif de l'action, c'est-à-dire de mesurer l'écart éventuel entre le résultat atteint et le résultat attendu. Le questionnement redevient alors très factuel : « Et alors, dans les faits, qu'est ce que [l'action] a donné ? Etes vous satisfait des résultats de [l'action] ? pourquoi ? etc. ».

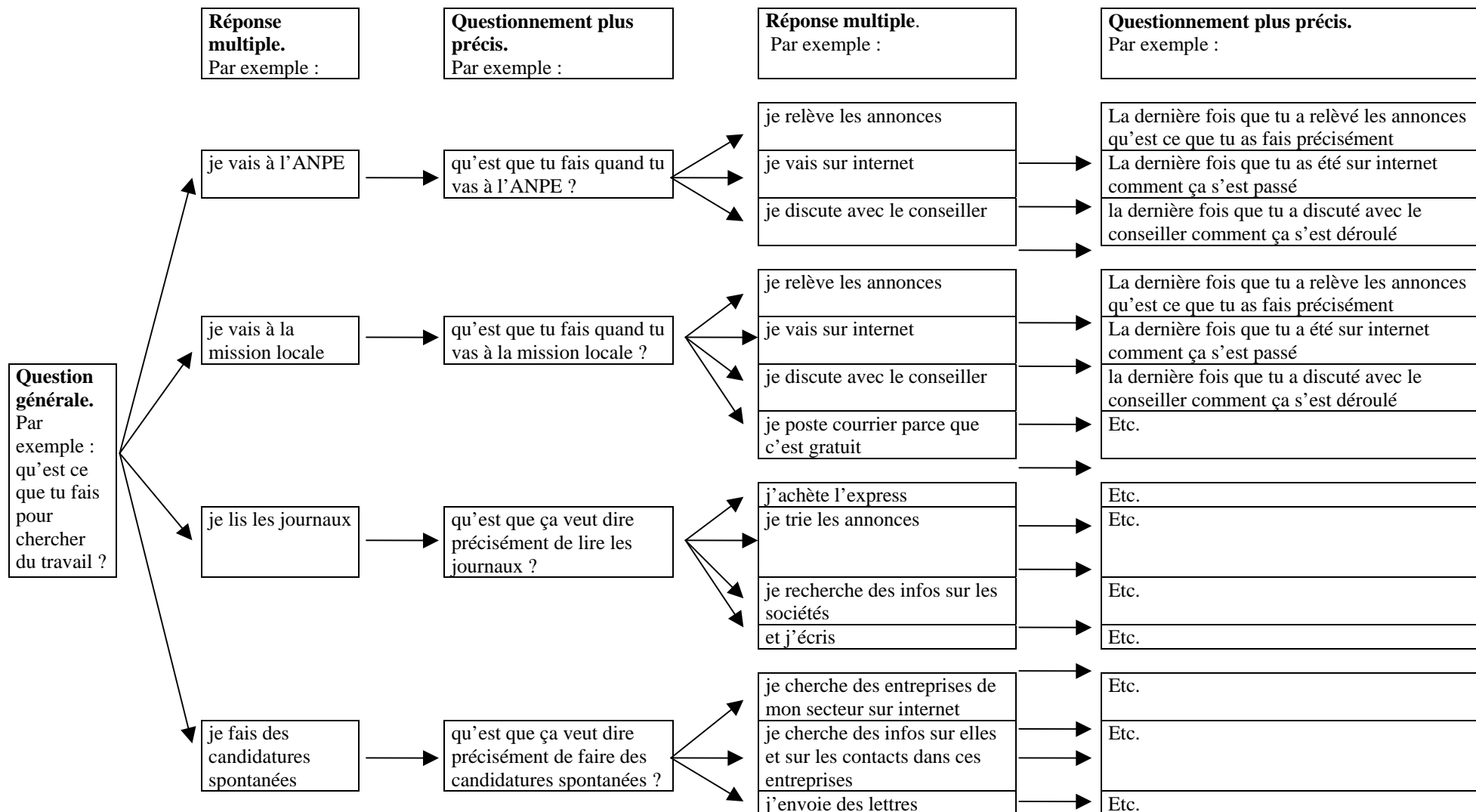
En résumé, l'entretien doit permettre d'aborder tout à la fois :

- des questions d'ordre purement factuel dans le but de faire émerger les ressources et aptitudes mobilisées, mais également le résultat des actions décrites
- et des question de contexte, des problématiques ainsi que des motivations, des stratégies, ce que l'on a désigné par le sens visé.

L'analyse des compétences doit porter sur le point de rencontre entre les ressources mises en œuvre, le sens visé et les résultats atteints.

Pour gérer ces allers-retours permanents entre le factuel et le général, entre le pratique et le théorique, nous proposons de procéder à un questionnement qui part de l'histoire de vie de la personne et qui va vers des scènes concrètes de son quotidien. Le schéma suivant présente cette méthode. Il se base sur l'exemple de l'insertion professionnelle. Le point de départ de cette démarche est une question d'ordre général à propos de l'univers en question. Ensuite, le questionnement se resserre et porte sur les différents aspects du thème général de départ. Au fur et à mesure, l'entretien aboutit à des aspects très factuels et concrets. Bien sûr, la même démarche pourrait être réalisée en partant de la sphère familiale, des relations au sein du groupe de pairs, du parcours scolaire, etc.

**Schéma de la démarche**



## II-1-2 Le type d'enquête

La nécessaire alternance entre approche détaillée et prise de distance exige une utilisation variée des trois types de récits (direct, indirect premier degré et deuxième degré). En effet, l'enquête de style direct permet de recueillir l'information au plus proche des faits, de « voir » s'exprimer des ressources. L'enquête de style indirect de premier degré permet, elle aussi, de s'intéresser aux faits, non par l'observation, mais par la narration par l'acteur lui-même : on recueille sa perception, son analyse, ce qu'il attendait et sa satisfaction quant au résultat de l'action. Enfin, le style indirect de second degré offre une vision d'ensemble sur la trajectoire de la personne interviewée, il permet de comprendre la logique de son parcours, les stratégies mises en œuvre, à travers le regard d'un tiers.

L'idéal serait donc de pouvoir regrouper ces trois formes de recueil de données pour un même jeune. En pratique, il paraît difficile d'obtenir cette richesse d'approche. La principale difficulté réside dans la réalisation concrète à la fois de l'observation du comportement du jeune en situation (style direct) et le récit de la situation (indirect). Une possibilité consisterait à procéder en plusieurs étapes : mener tout d'abord une phase d'observation, puis de rencontrer les acteurs des situations observées lors d'entretiens ultérieurs pour revenir sur ces situations. Cette démarche s'avère évidemment très délicate : elle nécessite d'aller sur des lieux de vie (dans les quartiers), de trouver des jeunes qui acceptent de se prêter à la fois aux entretiens et aux phases d'observation. Trouver ces volontaires parmi des jeunes aux parcours difficiles risque d'être une tâche pour le moins ardue. Par ailleurs, la présence d'un enquêteur / observateur est souvent vécue au sein d'un groupe de jeunes comme une véritable intrusion, ce qui fausse toutes les cartes du jeu. La méthode d'observation, telle qu'elle a, par exemple, été utilisée à Antony, nécessite de se faire accepter par les jeunes en passant par la médiation d'un tiers (animateur, éducateur), ce qui là encore n'est pas neutre, et influence le comportement des jeunes. D'autres univers resteront par ailleurs complètement fermés : la sphère de l'illicite, par exemple.

A défaut d'opter pour cette méthode idéale mais difficilement applicable, il semblerait plus pertinent d'envisager une investigation de style indirect (entretien avec un jeune et entretien avec un tiers à propos du jeune). Elle permet de recueillir une palette d'informations assez larges qui peuvent se compléter et faire contrepoin l'une par rapport à l'autre.

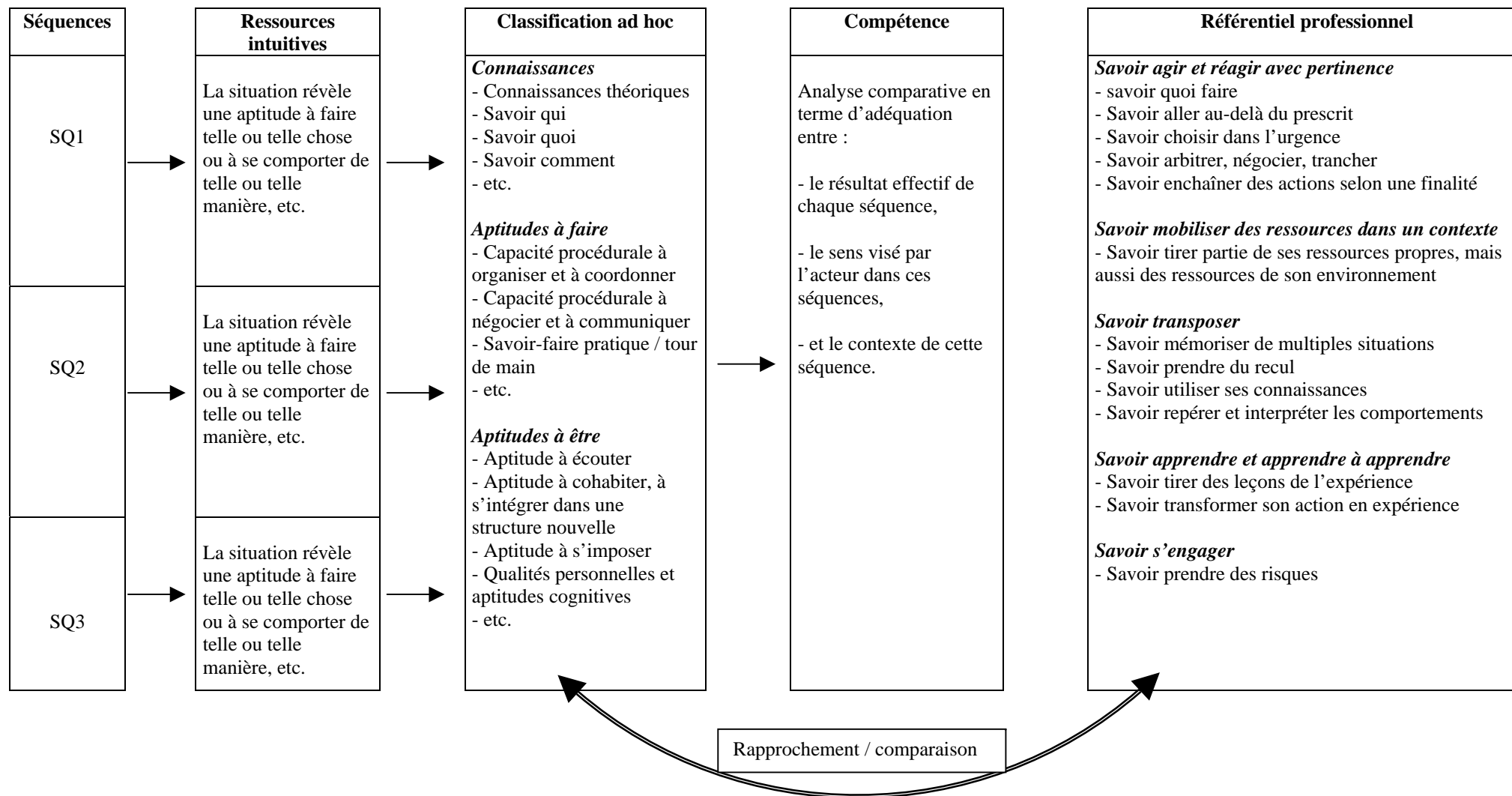
## **I.6 Une méthode d'analyse spécifique aux compétences des jeunes**

Au-delà des problèmes évoqués au sujet du matériau disponible et des informations manquantes, la difficulté réside aussi dans la transposition des ressources identifiées dans un univers particulier (la vie quotidienne) au monde du travail. Par quel filtre ou prisme passer pour réussir ce transfert ?

Pour qu'une ressource soit transposable au monde professionnel, la première condition est qu'elle soit mobilisée ou mobilisable à bon escient (marque de la compétence) –c'est à dire en adéquation avec le problème rencontré ou avec le résultat attendu -. En effet, dans le cas de ressources mobilisées de manière inopportune ou « négative » que peut-on en déduire sur la transférabilité ? Pour reprendre l'exemple du jeune au sein du groupe de pairs, il est clair que les techniques qu'il utilise pour se valoriser ne doivent pas être les mêmes avec ses copains qu'avec un futur employeur ou encore un client. Il y a donc nécessité d'adapter les aptitudes de valorisation personnelle du jeune au contexte de l'emploi. Pour d'autres jeunes, notamment ceux qui sont en trajectoire d'adaptation, les ressources sont mobilisées dans des sphères proche de l'emploi, voire même directement dans l'emploi. Par exemple, les capacités organisationnelles ou négociatrices des membres de l'association de soutien scolaire sont quasiment transférables telles quelles dans le champ professionnel.

En pratique, la méthode ad hoc qu'il nous semble devoir être employée est assez proche de celle utilisée dans le présent document mais en allant plus loin, c'est-à-dire en essayant de savoir comment les ressources sont combinées et mobilisées. Pour cela une grille d'analyse pourrait être constituée des trois premières colonnes précédemment utilisées (séquences, ressources intuitives et classification). La colonne de classification pourra et devra bien sûr être complétée en fonction des situations observées.

Pour approfondir l'analyse nous proposons d'ajouter une colonne qui tentera de qualifier la compétence relevée (est-elle positive ou négative) par rapport à la situation dans laquelle elle est mobilisée. Enfin, une dernière colonne aurait pour objectif de faire le lien entre la classification ad hoc et une classification utilisée habituellement dans le champ professionnel. Guy Le Boterf propose une grille qui permet de statuer sur le « professionnalisme » d'une personne. Elle pourrait être utilisée comme référentielle pour comparer les compétences d'un jeune par rapport à celles du professionnel-type. La mesure des écarts permettrait de donner une idée de la « transférabilité » des compétences du jeune, dans le monde du travail. Le schéma qui suit donne une illustration de cette démarche.



## **Conclusion**

Aujourd'hui dans les histoires de vie des jeunes s'enchevêtrent différentes formes de travail et d'activités liées à la vie quotidienne. De cette diversité naît une diversité de ressources et de compétences. Les études du CREDOC ont relaté à diverses occasions et sous diverses formes l'expérience de la précarité et de l'exclusion vécue par les jeunes des quartiers populaires. Le matériau disponible à l'issue de ces études se présente sous trois formes : des observations de terrain consignées par le chercheur lui-même, des paroles recueillies auprès des jeunes ou de tiers à propos des jeunes (intervenants sociaux, habitants, etc.). Ce recueil de données se présente sous forme d'entretiens ou sous la forme de paroles reçues à l'occasion de rencontres plus informelles. Le traitement de cet ensemble de matériau selon la méthode de l'analyse des emplois et des compétences utilisée par le CREDOC dans ses études sur les branches professionnelles ou des métiers se révèle incomplet et en partie inadapté.

En effet, les ressources mises en œuvre par les jeunes ne sont pas toujours lisibles et traduisibles dans les registres pré-construits de cette méthode. Pour comprendre comment une attitude ou un comportement d'un jeune s'inscrit dans une logique d'action pertinente et donc participe dans une combinatoire de ressources à l'émergence d'une compétence particulière il semble qu'il soit nécessaire de recueillir une information à plusieurs sources. L'observation directe peut fournir des « signes » de cette compétence, mais cette observation n'apparaît pas toujours aisée et réalisable. En revanche, il paraît plus plausible de confronter les récits du jeune et ceux d'un tiers sur lui.

Il serait évidemment nécessaire de tester cette méthode d'enquête qui permettrait à terme de construire peut-être un référentiel de compétences des jeunes des banlieues dites « en difficulté ».



## CONCLUSION GENERALE

L'approche de l'expérience vécue montre incidemment de quelle manière chacun se construit dans son rapport avec l'autre. Ce dont il est question dans ce cahier de recherche, renvoie à la fois à la construction de l'identité individuelle des jeunes des banlieues, à leur socialisation, et aussi à la place qui leur est faite et qu'ils se font. Comme l'ont montré Peter BERGER et Thomas LUCKMANN<sup>48</sup>, l'activité « connaissante » du sujet participe pleinement à la construction sociale de la réalité globale même si le rapport entre l'institué et l'instituant n'est pas dénué d'une dimension conflictuelle. L'interactionnisme développé par Erving GOFFMAN et Howard BECKER fournit de nombreuses illustrations de la thèse déjà proposée par Georg SIMMEL au début du siècle, selon laquelle le rapport entre la ville et le citadin est avant tout celui d'une lutte, d'une « résistance » du second aux injonctions de la première.

Georg SIMMEL a également décrit l'expérience comme étant un « lieu d'indétermination » entre le sujet et l'objet... mais en réalité c'est bien aussi celui où ils se déterminent, prennent forme et sens. De même, les différents champs institutionnels qui, dans un premier temps apparaissent dans un état « indifférencié », offrent une certaine perméabilité. Dans les exemples utilisés tout au long de ce document, il a été question de la « perméabilité » de la frontière entre le « professionnel » et le « social ». En ce sens, l'identité professionnelle et l'identité sociale se montrent comme étroitement interdépendantes, même si les parcours des jeunes font apparaître qu'en réalité la seconde constitue bien la condition de possibilité de la première. Ce sont bien des compétences sociales mises en œuvre en particulier dans les réseaux qui permettent d'élaborer, c'est-à-dire de rendre socialement pertinents, des savoir-faire plus techniques.

Cependant, les problèmes liés à la reconnaissance de ces compétences ont aussi des implications existentielles qu'on ne peut désormais plus ignorer. L'expérience se présente donc avant tout comme espace de réversibilité : entre soi et l'autre, entre l'individuel et le collectif, entre le social et le professionnel... et enfin entre ce que la langue allemande reconnaît comme deux acceptions différentes de la notion d'expérience : l'expérience vécue (*Erlebnis*) - qui est ce travail d'interprétation et d'objectivation -, de l'expérience accumulée (*Erfahrung*), à laquelle se réfèrent bien souvent les employeurs pour écarter les jeunes de l'embauche. Or c'est pourtant bien cette expérience seconde qui est « capitalisée » dans l'économie de la petite production urbaine pour reprendre l'expression de Laurence ROULLEAU-BERGER et au sein des groupes de pairs, c'est-à-dire dans ces lieux où l'expérience vécue est mise en forme et donnée en partage, échangée, et stockée... Tout cela se produisant souvent en marge d'une institution indifférente, pour le moins et qui ne reconnaît pas la possibilité aux jeunes de se prévaloir de ce « bagage ».

---

<sup>48</sup> Peter BERGER et Thomas LUCKMANN : *La construction sociale de la réalité*, Méridiens-Klincksieck, Paris, 1992.

La perspective compréhensive adoptée dans notre approche conduit donc à jeter un autre regard sur la manière dont sont expérimentées les situations de précarité que vivent certains jeunes. Celles-ci n'apparaissent plus seulement comme un fait objectif qui se produit, ou qui survient dans la vie d'un sujet : elles forment un cadre qui donne lieu à une expérience qui lui donne un sens.

La notion de sujet-acteur met en jeu un ensemble de « compétences » sous-jacentes à cette activité significative<sup>49</sup>. Cette proposition rejoint ici pleinement la théorie de la compréhension dans laquelle le sujet-acteur est avant tout un être « comprenant » ou « co-naissant » la réalité dans le double sens de l'expression : construction de soi et construction de la réalité. Il est assez aisé de montrer à quoi renvoie, concrètement, cette compétence lorsqu'on se penche sur les récits d'insertion des jeunes issus des milieux populaires... qui à cet égard a bien des accents de ce que, dans une certaine tradition littéraire, on appelait jadis le « roman de formation ». Les démarches que certains accomplissent dénotent la mise en œuvre de « tactiques », à tout le moins, révélatrices d'un véritable « travail » qui suppose la mobilisation et la construction de savoir-faire tout à fait spécifiques et nouveaux indissociables, donc, d'une expérience du monde.

Pour illustrer le " savoir-agir et réagir ", on pourrait reprendre quelques unes des trajectoires des jeunes interrogés dans le cadre de nos études. Certains d'entre eux, à l'issue de leur formation et/ou de leur service national, entreprennent une active recherche d'emploi en s'adressant aux agences de travail temporaire, en plus de l'inscription à des concours administratifs et des démarches entreprises auprès de l'ANPE et de la mission locale. Il s'agit alors, comme le souligne un jeune homme interrogé, *" de s'inscrire dans deux ou trois boîtes d'intérim, et de les emmerder gentiment tous les jours jusqu'à ce qu'on décroche une première mission "*. Il faut ensuite parvenir à nouer une relation étroite avec une seule agence, ou deux à la rigueur, et tâcher de s'y faire connaître et reconnaître. Au commencement, la recherche peut éventuellement être plus large comme pour cet autre jeune homme qui, tous les mercredi, " descend " de sa banlieue à Paris, et parcourt tout le boulevard Magenta pour visiter toutes les agences d'intérim qui y sont implantées. Ce type de démarche révèle un " savoir quoi faire " et même un " savoir aller au-delà du prescrit " évidents. Mais une fois la première mission décrochée, l'établissement d'une relation interpersonnelle avec un (ou plusieurs) " permanent(s) " de l'agence suppose une grande capacité de négociation en continu dans la mesure où il s'agit, à chaque proposition, d'évaluer le rapport entre le bénéfice d'une mission, et son coût. Il revient en effet souvent à l'intérimaire de construire lui-même son parcours et sa progression au travers des différents travaux proposés, sous la contrainte du fait qu'il ne peut pas souvent dire non. Il doit ainsi savoir accepter de temps en temps une mission mal payée, courte ou bien consistant à occuper un emploi en deçà de ses qualifications pour rendre service à l'agence (dans l'hypothèse où il s'agit pour elle d'un nouveau client, par exemple), à condition que celle-ci s'en souvienne et lui confie ensuite une mission mieux rémunérée, plus longue ou bien plus valorisante. Incidemment, il s'agit donc de " savoir prendre des

---

<sup>49</sup> Sur cet aspect du travail de A. GIDDENS, on peut se reporter à l'article de J. LAZAR ; « *La compétence des acteurs sociaux dans la théorie de la structuration de GIDDENS* » in *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. XCIII, 1992.

risques ", de " savoir interpréter " les besoins de l'agence, et de " savoir enchaîner des actions selon une finalité ".

Dans un autre ordre d'idée, il faut souligner que la multiplication d'expériences professionnelles par certains jeunes leur permet d'acquérir une palette de compétences professionnelles incroyablement large. Nous avons ainsi rencontré un jeune homme de 28 ans qui, bien qu'ayant une formation de charpentier métallique, a successivement occupé en une dizaine d'années les emplois de goudronneur, fondeur, manœuvre sur différents chantiers, ouvrier spécialisé dans différents types d'entreprise, magasinier, soudeur, agent de maintenance, technicien de surface... Or de telles compétences peuvent être non seulement mobilisées dans le contexte professionnel, mais aussi mises à profit pour rendre service aux amis et connaissances du réseau... et même au-delà. Les compétences dans le bâtiment (maçonnerie, peinture, etc.) et la mécanique (tôlerie, réparation, transformation des voitures, etc.) sont à cet égard celles qui sont le plus souvent utiles à la communauté et qui peuvent donner lieu à une rétribution monétaire non déclarée ou bien à un échange en nature. Les chantiers réalisés au noir ou bien le *tuning* des voitures sont ainsi des activités assez fréquentes qui sont poursuivies en dehors des heures de travail ou bien qui occupent à temps plein entre deux emplois. La frontière entre le *hobby* et le travail reconnu est assez mince, comme celle qui sépare d'ailleurs certaines formes tout à fait légitimes (et légales) d'échange de service ou de troc, des activités de recel plus nettement délinquantes. Ce sont en tout cas des activités qui traduisent clairement un " savoir mobiliser des ressources ", un " savoir utiliser ses connaissances " (dans tous les sens du terme), et un " savoir transposer son expérience ".

On pourrait encore multiplier à l'infini ces exemples mais il suffit sans doute de souligner ici que toutes ces compétences révèlent un savoir-agir face aux aléas et aux événements, face à la complexité des situations sans repères pré-établis fiables. Ce savoir-agir n'est certes pas quelque chose qui a été acquis à l'école... et peut être même pas dans l'entourage familial, dans la mesure où les parents de ces jeunes n'ont pas, loin s'en faut, dû faire la même expérience, la plupart étant entrés sur le marché du travail au cours de ces fameuses " trente glorieuses ". En fait, chacune de ces compétences puise dans un capital de ressources centré sur deux types de savoirs principaux : les savoir-faire expérientiels et les savoir-faire sociaux. Le savoir-agir fait appel à un ensemble de compétences " implicites ", c'est-à-dire difficiles à identifier et surtout à expliciter. Ce type de compétences implicites se construit au fil de l'histoire des individus, de ses expériences personnelles et professionnelles. Ils sont au carrefour de trois domaines : la formation, l'activité professionnelle, le sujet et son histoire.

Le sujet et son histoire, le sujet et sa vie quotidienne ont fait l'objet dans ce cahier de recherche d'une attention particulière. Il serait nécessaire de compléter notre approche en prenant en compte les deux autres domaines. Cependant, notre ambition dans ce programme était de proposer une méthode d'analyse de cette expérience sociale des jeunes des banlieues et plus précisément de leurs activités dans la vie quotidienne, calquée sur le modèle de l'analyse des emplois et des compétences déjà utilisé par le Département Evaluation des Politiques sociales dans la sphère professionnelle. Le test effectué et les résultats obtenus conduisent, sans remettre en cause les principes fondamentaux de la méthode,

à proposer à certain nombre d'aménagements tant en ce qui concerne le recueil du matériau que la méthode d'analyse de celui-ci. Reste, qu'il serait particulièrement intéressant d'élaborer un programme d'étude permettant de mettre en application la méthodologie proposée.

Un tel programme aurait pour objectif de statuer sur un certain nombre de points qui restent pour l'instant en suspens. Nous en citerons trois pour illustrer la complexité de l'approche des « compétences » des jeunes des banlieues :

- 1- Le premier aspect problématique concerne la typologie de trajectoire présentée. Les trajectoires proposées offrent une grande perméabilité : les jeunes pris individuellement ne sont pas enfermés dans l'une ou l'autre des catégories, mais au contraire passent de l'une à l'autre, ils cumulent des tactiques, des attitudes qui font d'eux tantôt des jeunes en trajectoire « d'adaptation » et tantôt des jeunes en trajectoire « difficile ».
- 2- La visibilité des ressources et des compétences dans des actes ordinaires de la vie quotidienne. Le risque dans ce type d'approche est de privilégier des situations « spectaculaires » (création d'un groupe de musique, d'un commerce, etc.) ou au moins visible. Or les jeunes développent des savoir-agir dans des actes quotidiens. Par exemple la manière dont ils se déplacent, dont ils s'expriment, doivent-ils être pris comme gisements potentiels de compétences ?
- 3- De même, la fragile frontière entre le licite et l'illicite – souvent constatée par les chercheurs du CREDOC dans les quartiers difficiles – est caractéristique des comportements d'adaptation des jeunes face à la précarité (monde de la débrouille). De ce fait, même si une conduite est illicite, c'est à dire condamnable et donc implicitement considérée comme révélatrice d'incompétence, doit-elle être mise à l'écart du champ d'analyse ? Que dire, dans ce cas, du jeune lycéen qui trafique de faux titres de transport pour arrondir ses fins de mois et payer ses études ? Le moyen est certes condamnable, mais la fin visée l'est beaucoup moins, surtout si le résultat effectif est conforme au résultat attendu. Autrement dit, la compétence n'existe-t-elle que dans ce qui est licite ?

A travers ces exemples de faible lisibilité entre ordinaire et extraordinaire puis entre licite et illicite apparaît plus globalement la question de la méthode et des critères retenus par le chercheur pour déterminer, trier et retenir les situations à analyser. L'enjeu de notre démarche est de comprendre dans quelles conditions le savoir-agir (quelle que soit la situation) du jeune est transférable dans le monde professionnel. Ceci sans porter d'a priori sur ces activités.

## **Annexe 1**

### **Bibliographie**

- BAUDELLOT Christian, ESTABLET Roger : *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspéro, 1971.
- BERTAUX Daniel : *Histoires de vie ou récits de pratiques ? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*, Paris, Cordes, n°23, 1976.
- BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *La représentation*, Paris, Minuit, 1970.
- CASTEL Robert : *Les métamorphoses de la question sociale*, Fayard, Paris, 1995.
- CHARLOT Bernard, BAUTIER Elisabeth, ROCHEX Jean-Yves : *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Coll. Enseigner, Armand Colin, Paris 1992.
- CHARLOT Bernard (dir) : *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Armand Colin, Paris 1994.
- DE CERTEAU Michel : *L'invention du quotidien*, Flammarion, Paris, 1980.
- DEJOURS Christophe : *Souffrance en France*, Le Seuil, Paris, 1998.
- DEMAZIERE Didier, DUBAR Claude : *L'insertion des jeunes de bas niveau scolaire. Trajectoires biographiques et contextes structurels*, Documents de synthèse n°91, CEREQ, 1994.
- DUBAR Claude : *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, Paris, 1991.
- DUBET François : *La galère : jeunes en survie*, Fayard, Paris, 1987.
- DUBET François : *Sociologie de l'expérience*, Seuil, Paris, 1994.
- ERNAUX Annie, *La Place*, Paris, Gallimard, 1983.
- GOFFMAN Emile : *Les cadres de l'expérience*, Minuit, Paris, 1991.
- HATZFELD Hélène, HATZFELD Marc, RINGART Nadia : *Quand la marge est créatrice*, Ed. de L'Aube, La Tour-d'Aigues, 1998.
- JAZOULI Adil : *Les années banlieues*, le Seuil, Paris, 1992.
- KOKOREFF Michel : *L'espace des jeunes. Territoires, identités, et mobilité*, Les annales de la recherche urbaine, n°59-60, juin-septembre 1993.

LE BOTERF Guy : *De la compétence*, Les Editions d'organisation, 1994.

MAFFESOLI Michel : *Le temps des tribus. Le déclin de l'individualisme dans les sociétés de masse*, Paris, Ed. Méridiens Klincksieck, Colle. Sociologies au quotidien, 1988.

MAUGER Gérard : *La catégorie de jeunesse*, in Colloque « Les jeunes et les autres », CRIV Vaucresson, 1986.

ROULLEAU-BERGER Laurence : *Expériences et compétences des jeunes dans les espaces intermédiaires*, Revue Ariac/lien social et politique n°34, 1995.

ROULLEAU-BERGER Laurence : *Le sociologue, sa posture, ses méthodes face à la désaffiliation sociale*, Pratiques psychologiques, n°1, 1996.

ROULLEAU-BERGER Laurence : *Le travail en friche ; les mondes de la petite production urbaine*, Editions de L'aube, 1999.

TANGUY Lucie (dir) : *L'introuvable relation formation-emploi, un état des recherches en France*, La Documentation Française, 1986.

TABOADA LEONETTI Isabelle : *Formes de participation des jeunes dans la ville ; référents identitaires*, CNRS, Migrations et Sociétés, Paris, mars 1997.

VULBEAU Alain : *Du tag au tag*, Desclée de Brouwer, 1992.

VULBEAU Alain (dir) : *La jeunesse et la rue*, Desclée de Brouwer, 1994.

## Annexe 2

### Récit d'une « observation » de terrain par un chercheur

#### **Rencontre avec des jeunes rue du Mont Blanc entre 19h45 et 23 heures.**

Le jeudi 24 juin, au cours de l'après-midi passée au café du centre commercial du Grand L<sup>50</sup>, un jeune m'a proposé de m'accompagner le soir pour rencontrer les jeunes « hardos » qui sont à l'angle de la rue du Mont Blanc et de la rue de l'Annapurna. Rendez-vous est pris à 19h30 au centre commercial du Grand L. P. m'attend. Je m'excuse pour le retard, il me dit que ce n'est pas grave, que de toute façon il n'a rien à faire, qu'il est là. Nous longeons la rue l'Annapurna. Nous passons devant un terrain où des jeunes jouent au foot en compagnie de J-M. P. me fait remarquer que le terrain qui n'est pas très grand est bondé. Il me dit que la police vient de faire une descente et que les jeunes avec qui je vais passer la soirée sont allés plus loin dans le square. Nous arrivons. Une dizaine de jeunes sont assis sur un rebord de mur. P les avait prévenus de ma visite. Je serre les mains, chacun me dit son prénom. Je m'assoie et explique la raison de ma présence. « J'espère que vous avez un très gros cahier et un bon stylo pour prendre des notes » me dit D. Je réponds que je ne vais pas prendre de notes, je suis venue les mains dans les poches, mais que je suis très attentive à ce qu'ils vont me dire. Il y a là des jeunes français de souche, des maghrébins, un africain. Ils habitent tous le quartier soit depuis leur naissance, soit depuis leur plus jeune âge. Nous commençons à discuter... La discussion est orientée par les jeunes sur les motifs de la fermeture d'un lieu d'accueil dans le quartier. S arrive. P me le présente et me dit qu'il doit partir, qu'il me confie à S. La discussion se poursuit. Les jeunes qui sont là et qui sont tous majeurs me disent que ce qui est dramatique c'est l'absence d'équipements pour les petits « le bac à sable est dégueulasse, les chats et les chiens pissent dedans, il n'y a pas de jeux, il n'y a rien pour les petits ». Je désigne la maison de quartier qui n'est pas loin, ils disent que ça ne fonctionne pas, que rien n'y est fait. Au fond du square, il y a un groupe de jeunes ados qui jouent au foot ou au basket. Ils me disent que ceux là ne se mélangent pas à eux, que ce sont des jeunes qui sont sages, qui obéissent à leurs parents. Ils pensent que ça ne durera pas. Ils disent que quand ce groupe là va se rebeller contre l'autorité des parents, ça va faire mal. On parle du travail, ou plutôt de l'absence de travail, de la difficulté à vivre dans le quartier, pas seulement du point de vue économique. On parle du trafic. L'un d'eux me demande ce que j'ai comme voiture. Il me dit que ça va, ce qui est recherché en ce moment ce sont les Ford cabriolet.

D. dit que même les gens qui bossent ne s'en sortent pas. Il prend l'exemple de la sœur de S. Elle a un petit salaire. Avec son loyer, sa carte orange et sa bouffe, elle y arrive à peine. S dit qu'il n'est pas d'accord, qu'elle s'en sort très bien. D répond que sans l'aide de S, sa sœur ne s'en sortirait pas. Ils font le calcul de ce qu'elle a à payer et ils comparent avec son salaire. S finit par convenir que sans son aide, sa sœur ne pourrait pas vivre, même dans ce quartier. Cela le laisse perplexe. D. ne travaille pas. Il vient de terminer une mission d'intérim. Il est au chômage depuis quelques jours. Pendant toute cette conversation, des voitures sont passées, se sont arrêtées. Quelques jeunes se sont éloignés, ils font les cons, ils se bagarrent, ils s'accrochent aux branches des arbres... Avec ceux qui restent (cinq ou six), on discute de l'argent. Ils m'expliquent que pour

---

<sup>50</sup> Dénomination d'un bâtiment en L dont la partie la plus longue mesure 100 m et la plus petite 70 m. Ce bâtiment haut d'une vingtaine d'étage construit au début des années 60 s'inspire du style Le Corbusier : Des coursives, des couloirs qui traversent le bâtiment sur toute sa longueur, etc.



vivre, il y a des moyens, qu'on peut gagner de l'argent, à condition d'avoir des économies. Ils disent que le shit ne s'achètent pas entre eux, que c'est très facile de s'en procurer, qu'il y en a partout. Ils m'expliquent la gestuelle pour dire qu'ils ont du shit à vendre. Ils m'expliquent comment ça passe de mains en mains. Ils disent qu'ils vendent presque essentiellement aux français qui viennent d'ailleurs s'approvisionner ici. Ils se foutent de ces français qui veulent se donner l'air d'être des leurs.

Arrivent quatre filles françaises de souche, dont une avec un bébé pit-bull. S les interpelle et leur dit ce que je viens faire. Deux d'entre elles s'assoient sur le muret. Je leur demande ce qu'elles pensent du quartier. Pas grand chose, c'est mort, il n'y a rien. Elles disent que l'abandon du quartier c'est politique. Il n'y a pas de transport. Il y a un bus le matin et un le soir. Si tu as des horaires décalés, tu vas au boulot à pied. Une des jeunes me dit qu'elle bosse dans un supermarché à Massy, elle y va à pied, elle met 40 minutes. Elle vient de commencer à travailler. Elle n'a pas le choix. La jeune fille est orpheline et elle a été mise à la porte de l'appartement de sa mère au mois de mars par le bailleur. Elle m'explique que sa mère est décédée fin décembre. Une femme algérienne du quartier a négocié avec le bailleur pour obtenir le glissement du bail de la mère vers la fille afin qu'elle ne soit pas virée immédiatement. Le prolongement du bail a duré trois mois. En mars, la jeune fille s'est retrouvée à la rue. Elle est mariée mais son mari ne travaille pas. Ils vivent chez son frère et la copine de celui-ci, dans un studio de 30m<sup>2</sup>. Son frère bosse à la RATP, il a un CES qui lui a permis d'obtenir ce logement. Sa situation est infernale. Elle est fatiguée. En plus de son boulot et de la marche qu'elle doit faire pour y aller, elle dort par terre, donc mal. Elle va péter les plombs. Dès qu'elle aura sa première fiche de paie, elle pense qu'elle aura un appartement. Elle dit que l'AS de l'ASE n'a rien fait pour l'aider. J'ai cru comprendre qu'elle bénéficiait d'une mesure de protection jeunes majeurs. Sa copine qui est assise à côté est coiffeuse.

A. arrive. En le voyant arriver, S. me dit de lui : « ce gars, il est clean, il ne fume pas, il ne trafique pas, il se satisfait de ce qu'il a, il est serein ». Ce terme va être repris plusieurs fois par d'autres, ils parlent souvent de sérénité. Plus tard A dit « je n'ai besoin de rien, je vis chez mes parents, je suis croyant, ça me suffit. Je suis serein. Je n'ai pas besoin d'aller à la fête de la musique ni au feu d'artifice du 14 juillet pour être bien. Je suis en paix ». A. est étudiant en DEUG d'anglais. Il dit qu'il a eu l'impression d'être dans un autre monde à la fac, il a fallu qu'il s'adapte. Il ne sait pas expliquer pourquoi il a eu cette impression. S. me demande si j'ai l'impression d'être dans un autre monde. On discute un moment. Chaque fois qu'un jeune passe, S. l'appelle et me présente. A. me dit qu'il est en train de m'introduire dans la cité et d'assurer ma tranquillité.

S. dit qu'il a faim, il propose qu'on aille au Quick. D. ne peut pas venir, il a rendez-vous. A. veut bien venir mais il n'a pas d'argent. S. nous invite. Nous allons vers sa voiture. P. arrive en voiture, m'adresse un sourire timide, me demande si tout va bien, me dit à plus tard. Nous montons dans la voiture de S., une Clio ancienne mais très bien entretenue. S. conduit, A. monte à l'avant et moi à l'arrière. Ils attachent leur ceinture, moi aussi mais elle est coincée. Je tire dessus, S. me demande de ne pas casser sa voiture. Il démarre et roule vite. Il me demande si j'ai peur, je lui dit que oui, il dit qu'il va rouler plus doucement ce qu'il fait. Il a un autoradio dernier cri qu'il dissimule en arrivant au Quick. Nous entrons au Quick. A. dit qu'il a travaillé chez Quick, il connaît les ficelles. Il plaisante avec la caissière, lui demande des trucs gratuits. Elle dit non en rigolant. Elle doit être antillaise. A côté il y a une française « de souche » qui s'occupe des frites. A. demande à la caissière si cette fille est responsable. La caissière répond que la fille est dans la boîte depuis moins longtemps qu'elle. A. lui dit qu'elle s'est faite avoir, que c'est l'autre qui devrait être à la caisse. Ils se foutent de la française de souche. S. incite A. à prendre plus de choses à manger et il règle. Nous nous asseyons. On discute de la cité, des relations avec les filles. S dit que sexuellement c'est chaud dans le quartier. Il a une copine qui n'habite pas à Antony. Il la connaît depuis 5 mois. A. s'étonne de ne jamais l'avoir vue. S répond qu'il ne risque pas de la

ramener dans le quartier. Avant S est sorti pendant cinq ans avec une fille qui n'était pas croyante mais ça n'a pas pu duré parce que son père, qui était déjà décédé, était El hadj. Il n'est pas possible qu'il se marie avec une non musulmane. A. n'a pas de copine. Il parle d'un groupe de filles de la cité à propos de je ne sais plus quoi. S. dit que ce sont des thons. On repart du Quick.

On arrive rue du Mont Blanc, il est 22h30. S. se gare sur un trottoir à la hauteur d'une de ces copines qui est là et qu'il n'a pas vue depuis longtemps. C'est une française de « souche », Elle est coiffeuse. Elle propose à A. de lui raser la tête gratuitement quand il veut. Elle s'adresse à moi très amicalement. Elle n'habite pas à Antony, elle habite à Bagneux. Elle est attendue, elle doit partir. Nous sommes à l'angle des rues Annapurna et Mont Blanc. Les jeunes qui étaient dans le square quand je suis arrivée sont là, mais devant une porte d'immeuble cette fois ci. Nous sommes de l'autre côté de la rue. On parle religion. A. ne comprend pas comment on peut ne pas être croyant. On discute création de l'univers, Big Bang, astrophysique, physique quantique, hasard. Le hasard n'existe pas, c'est le créateur qui est à l'origine de tout. On termine la soirée là-dessus. S. part à Bordeaux pour son boulot. Il ne pense pas revenir dans le quartier avant plusieurs mois. On traverse la rue. Les gars du début sont en train de rouler. La discussion est animée, ils sont en train de s'engueuler. Ils ne me voient pas. Il fait nuit. Je remonte la rue de l'Annapurna (je passe devant plusieurs groupes de jeunes assis devant les portes. Je croise un groupe de vieux qui me regarde avec étonnement. J'arrive au bout de la rue, à proximité du centre commercial du grand L. Il y a là essentiellement des africains qui font la queue à la cabine téléphonique. Certains sont assis sur des voitures. D'autres, plus âgés, du style travailleurs célibataires, sont en train de discuter au milieu de la rue. Je pars.

*A partir du compte-rendu d'enquête de Patricia FIACRE*

## **Annexe n°3**

### **Qu'est-ce qu'un C.E.P. ?**

Les acteurs socio-économiques, dans un environnement en évolution, sont parfois conduits à développer des activités de veille afin de suivre l'évolution des emplois. En 1987, le Premier ministre, suite aux propositions des partenaires sociaux concernant l'analyse de ces évolutions et l'adaptation de la formation professionnelle a souhaité l'initiation des **Contrats d'études prospectives** en confiant la responsabilité de ce dispositif à la délégation à la Formation Professionnelle.

Les CEP sont un moyen de construire un outil rigoureux de diagnostic et de prospective sur l'emploi, les qualifications et les besoins de formation. Cette construction doit se faire avec les partenaires sociaux. Les CEP sont des accords signés entre l'Etat, les organisations représentatives d'une branche professionnelle et un ou plusieurs opérateurs extérieurs.

Les conclusions du diagnostic doivent permettre de réfléchir sur l'avenir de la branche professionnelle étudiée sous plusieurs angles : analyse démographique, évolution des emplois et des qualifications, élaboration de scénarios probables d'évolution.

### **Le commerce de Gros**

*Miche Legros, Philippe Moati, et Alii, 1995*

Etude commandée et financée par la Délégation générale à la Formation Professionnelle du Ministère du travail et des affaires sociales, les organismes paritaires collecteurs (OPCA). La première phase de cadrage a mobilisé de multiples sources documentaires et statistiques, et a nécessité une cinquantaine d'entretiens auprès de clients du commerce de gros, de fournisseurs et d'experts dans le domaine. Dans une seconde phase, plus centrée sur l'emploi et les professionnels, outre une exploitation de l'enquête Emploi de l'INSEE, le CREDOC a réalisé quelques 300 entretiens auprès de professionnels, sur leur lieu de travail.

### **Le commerce de détail non alimentaire**

*Pierre Le Quéau, Philippe Moati, Laurent Pouquet, et Alii, 1999*

Etude commandée et financée par la Délégation générale à la Formation Professionnelle du Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, les organismes paritaires collecteurs (OPCA). La première phase de cadrage a mobilisé de multiples sources documentaires et statistiques. Par ailleurs, 80 responsables d'entreprises représentatives du secteur ont été rencontrés. Dans une seconde phase, plus centrée sur l'emploi et les professionnels, le CREDOC a réalisé quelques 290 entretiens auprès de professionnels, sur leur lieu de travail.

### **Aide à domicile et employés de maison**

*Marie-Odile Simon, Laurent Pouquet et Alii (1998)*

Etude commandée et financée par la Délégation générale à la Formation Professionnelle du Ministère de l'Emploi et de la Solidarité. La première phase de cadrage a mobilisé de multiples sources documentaires et statistiques notamment une exploitation des enquêtes de l'INSEE (enquête Emploi, Conditions de vie des ménages, Budget des familles), données URSSAF, données fournies par les fédérations, etc. Dans une seconde phase, plus centrée sur l'emploi et les professionnels, le CREDOC a réalisé quelques 200 entretiens auprès de professionnels, sur leur lieu de travail. 22 organismes prestataires ou mandataires ont fait l'objet d'une monographie.

### **Sanitaire, social et médico-social**

*en cours*

Etude commandée et financée par la Délégation générale à la Formation Professionnelle du Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, les organismes paritaires collecteurs (OPCA). La première phase de cadrage doit mobiliser de multiples sources documentaires et statistiques (celles de 2 OPCA, celles de la DRESS). Des responsables d'entreprises représentatives du secteur ont été rencontrés. Dans une seconde phase, plus centrée sur l'emploi et les professionnels, le CREDOC a réalisé quelques 290 entretiens auprès de professionnels, sur leur lieu de travail.

### **Situations professionnelles et compétences**

*Patrick Dubéchet, sept. 1996*

Etude commandée et financée par PROMOFAP, organisme paritaire collecteur de fonds de formation continue (OPCA). Dans un contexte d'évolution de l'intervention sociale et des emplois de la ville, l'objectif était de faire un état des lieux des pratiques des associations et des équipes de Prévention spécialisée de manière à construire un référentiel d'activités. Le second objectif était de construire un référentiel des compétences des éducateurs à partir des activités identifiées. Le CREDOC a réalisé une cinquantaine d'entretiens auprès d'élus locaux, de responsables départementaux, de directeurs d'association et enfin 110 entretiens auprès de professionnels.

**La nouvelle vague d'un processus de professionnalisation  
in Les mutations du travail social**

*Patrick Dubéchet, Pierre Le Quéau, Michel Messu, sept. 1999*

Programme de recherche financé et commandé par le Ministère de l'emploi et de la Solidarité, coordonné par la Mission Interministérielle Recherche et Expérimentation (MIRE). Sept équipes de recherche ont participé à ce programme. Celle du CREDOC a eu en charge l'étude des emplois de l'insertion. L'espace d'investigation était limité pour chacune des équipes à un département, le CREDOC a enquêté dans le Val-de-Marne. Au cours de la première phase, dite de recensement des emplois, une enquête par voie postale a été réalisée pour dénombrer les emplois d'intervenants sociaux dans ce département. Dans la seconde phase une soixantaine d'entretiens approfondis ont permis de définir précisément le contenu des emplois liés à l'insertion.

**Les éducateurs spécialisés**

*Patrick Dubéchet, Pierre Le Quéau, Emmanuelle Labeyrie, sept. 1999*

Programme financé et commandé par la Communauté Européenne et piloté par l'IRFCES/ARSEA de Toulouse. L'étude a été conduite avec le Centre Régional de l'Enfance et de l'Adolescence Inadaptée (CREAI) de Midi-Pyrénées. Une première enquête a porté sur l'activité de 200 éducateurs travaillant dans une centaine d'établissements de la région. Par ailleurs une dizaine de monographies d'établissements ont été effectuées pour comprendre le processus de construction et de développement des compétences dans un contexte institutionnel donné.

**Les intérimaires à forte intensité d'emploi (IAD) :  
Vécu, opinions et attentes à l'égard du travail temporaire**

*Pierre Le Quéau, Marie-Odile Simon, déc. 1998*

Etude réalisée à la demande du Syndicat des Entreprises du Travail Temporaire. Le SETT souhaitait disposer de données sur le vécu et les opinions des « intérimaires à forte intensité d'emploi » (IFIDE). Une première enquête auprès d'un échantillon de 612 intérimaires à forte intensité d'emploi a été réalisée par téléphone. Puis une quinzaine d'entretiens en face à face ont été effectués pour mieux comprendre les éléments influant sur la perception de l'expérience en intérim.

**Insertion professionnelle et effets de quartier,**

*Patrick Dubéchet, Isabelle Groc, 1996*

Etude commandée et financée par la Direction de l'Architecture et de l'Habitat du Ministère de l'Équipement, des Transports et du Tourisme, Secrétariat Permanent du Plan Urbain. L'étude visait à évaluer les effets de la stigmatisation des quartiers sur l'insertion professionnelle des jeunes, ainsi que l'impact des actions de type DSQ sur cette insertion. Pour cela huit quartiers ont été enquêtés : quatre dans lesquels il y avait un programme DSQ, quatre (présentant les mêmes caractéristiques socio-démographiques et urbaines) dans lesquels il n'y en avait pas. Ces quartiers se situaient à Marseille, Grenoble, Choisy-le-Roi, Lille, Nancy. Au total 400 jeunes de 18 à 30 ans ont été interrogés en face à face, ainsi qu'une vingtaine d'intervenants sociaux.

**Comprendre des insertions « réussies »,  
parmi les jeunes des quartiers en difficulté (1998)**

Cette étude fait suite à l'étude commandée et financée par la Direction de l'Architecture et de l'Habitat. Elle avait pour objectif de connaître le rôle des réseaux institutionnels dans l'accès à l'emploi des jeunes, habitant des quartiers prioritaires de la politique de la ville et ayant « réussi » leur insertion professionnelle. Les quartiers enquêtés se situaient à Garges-lès-Gonesses (93), Meaux (77), Valentigney (25), . Au total 155 jeunes de 22 à 27 ans ont été interrogés.

**Les politiques de la jeunesse à Argenteuil (1998), Le Mans (2000)**

Ces études commandées et financées par les communes ont pour objectif à la fois de positionner leur Service Jeunesse parmi les autres partenaires locaux mais aussi de définir un certain nombre d'orientations pour ces services en terme d'actions compte tenu de l'existant et du contexte communal ou de quartier. Au total 35 jeunes de 18 à 30 ans ont été rencontrés, ainsi qu'une centaine d'intervenants sociaux et d'élus locaux.

**La Prévention à Antony (1999) à Suresnes, à Malakoff (2000)**

Ces trois études ont été commandées et financées par la Direction de la vie sociale du Conseil général des Hauts-de-Seine. L'objectif était d'analyser les processus en cours dans ces divers quartiers des trois communes : processus de marginalisation et d'exclusion sociale, problèmes d'insertion, de dégradation du climat social, etc. Au total une quarantaine de jeunes de 16 à 30 ans ont été rencontrés, ainsi qu'une soixantaine d'intervenants sociaux et d'élus locaux.

*Des ressources aux compétences :  
propositions pour une méthode d'analyse des attitudes et comportements des jeunes des banlieues et d'ailleurs, oct. 2000.*

---