



LABOCOMPETENCES

De l'analyse partagée des situations des jeunes des quartiers aux usages de leurs compétences

♦ Raphaël Darquenne, *Le GRAIN*, Décembre 2015

Préambule

Cette recherche-action participative s'inscrit dans le cadre d'un projet de prévention générale du CAAJ de Bruxelles, sur une idée de l'AMO AMOS, porteur de ce projet. Elle connaîtra de nouveaux développements en 2016 et 2017. Elle vise à soutenir et outiller les jeunes en recherche d'insertion et les réseaux de professionnels qui les accompagnent à propos de l'identification des compétences acquises par ces jeunes grâce à leurs diverses expériences.

Ce contexte a permis la participation d'intervenants sociaux de première ligne impliqués dans différents projets d'accompagnement de publics jeunes définis comme NEET (ni à l'emploi, ni en formation) comme la Plateforme emploi jeunes de Schaerbeek (Action Josaphat, Mission locale, AMO AMOS), le Chass'info d'Etterbeek (AMO Samarcande), le réseau Solidarité (antenne Anderlecht et antenne 1030), le SAS Le Seuil, la Plateforme pour le service citoyen, Promo Jeunes AMO, Atouts jeunes AMO, le SIEP, RénovaS et différents membres de l'ASBL Le GRAIN.

Francis Tilman, enseignant et fondateur de l'ASBL Le GRAIN, a également apporté son éclairage d'expert en compétences pour la conduite des travaux.

Nous remercions ces participants, les véritables constructeurs et auteurs de cette étude, pour leur précieuse collaboration.

Véronique Georis et Alain Kock ont accompagné le projet.

Raphaël Darquenne, assisté par Delphine Huybrecht, est l'auteur de cette recherche.

Véronique Georis

Table

Introduction.....	5
1. Hypothèses, objectifs et cadre de travail.....	7
2. Méthodologie.....	9
2.1. Synthèse des phases.....	9
2.2. Phase 1 : Co-analyse et co-construction des dispositifs et outils.....	9
Phase 1.1 : Co-analyse participative.....	9
Phase 1.2 : Affinage du diagnostic et expressions sur les compétences.....	11
Phase 1.3 : Identification et hiérarchisation des compétences.....	11
Phase 1.4 : Analyse de l'existant et perspectives à moyen terme.....	12
Phase 1.5 : Perspectives pratiques.....	12
Phase 2 : Expérimentation.....	13
Phase 3 : Co-évaluation et essaiage.....	13
3. Une Clarification du concept de compétences.....	14
3.1. La compétence comme pouvoir d'agir.....	14
3.2. Les compétences implicites ou informelles.....	14
3.3. Le développement formel et informel des compétences.....	15
3.4. Les compétences transversales.....	15
3.5. Identifier les compétences.....	15
3.6. Valoriser les compétences.....	15
3.7. Valider les compétences.....	16
3.8. Certifier les compétences.....	16
4. Que disent les acteurs des situations des jeunes ?.....	17
5. Que disent les acteurs des compétences des jeunes ?.....	20
6. Utiliser les compétences dans le travail social.....	24
6.1. Des compétences à mettre au travail pour quoi ?.....	24
6.1.1. Entre insertion et émancipation.....	24
6.1.2. Se vivre et se définir comme un être compétent.....	27
6.1.3. Développer la confiance en soi et dans le monde.....	27
6.1.4. Passer du statut de victime au désir de prendre sa vie en main.....	28
6.1.5. Développer des compétences et se placer en situation d'apprentissage permanent.....	28
6.1.6. Entre hétéronomie et autonomie : permettre les transitions.....	28
6.1.7. Faire avec les institutions.....	29
6.1.8. Devenir sujet de son existence.....	30
6.2. Quelles compétences mettre au travail ?.....	31
6.3. Des compétences à mettre au travail par qui ?.....	36

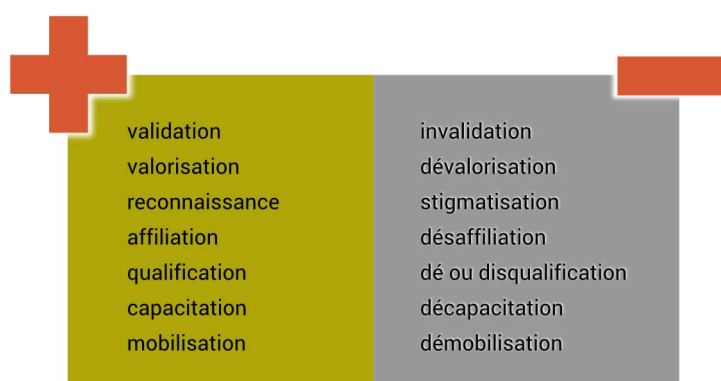
6.3.1. Les jeunes.....	36
6.3.2. Les travailleurs sociaux.....	37
6.3.3. Le réseau.....	37
6.4. Comment mettre les compétences au travail ?.....	38
6.4.1. Prendre en compte les réalités des jeunes.....	38
6.4.2. La centralité de la confiance.....	39
6.4.3. Entre formel et informel.....	39
6.4.4. Reconnaître les jeunes comme capables.....	41
6.4.5. Attribuer une valeur aux apprentissages informels et non formels.....	42
6.4.6. Ne pas reconnaître n'importe quoi.....	42
6.4.7. Identifier et caractériser les compétences transversales : une méthode.....	43
6.4.8. Vers une posture pédagogique centrée sur le développement des compétences.....	44
6.4.9. Travailler le désir et la capacité d'apprendre et de travailler.....	46
6.4.10. Les limites de l'approche déclarative.....	47
6.4.11. Travailler à partir de récits et mettre en relation expériences et compétences.....	47
6.4.12. Créer les contextes propices à l'identification et à l'émergence des compétences.....	48
6.4.13. Evaluer la progression et les parcours.....	50
Conclusion.....	51

Introduction

La problématique des transitions vers l'emploi des jeunes disposant de peu de qualifications, et particulièrement des jeunes issus des quartiers pauvres, se pose de façon répétée à Bruxelles depuis de nombreuses années déjà, fait l'objet de différentes analyses (voir notamment les analyses et guides produits dans le cadre du projet Labojeunes), suscite de nombreux débats et entraîne la création et la mise en œuvre de nombreux dispositifs institutionnels (PAI, garantie jeunesse, validation des compétences, ...) et associatifs (mentoring, tutorat, travail de rue, stages, projets solidaires,...).

Si, dans sa lecture de cette problématique, le citoyen attribue bien souvent un déficit d'intégration à des caractéristiques supposées intrinsèques (manque d'intégration, manque de motivation, manque de compétences, manque de qualifications, manque de connaissances,...), la problématique des transitions des jeunes doit aujourd'hui se comprendre comme un phénomène systémique dans lequel intervient une multiplicité d'acteurs aux logiques diverses et aux intérêts contradictoires (familles, écoles, travailleurs sociaux, acteurs de l'insertion, politiques publiques, employeurs,...) et une multiplicité de facteurs intervenant à différents niveaux (macro, méso, micro).

Elle doit aussi se poser plus particulièrement sur et à partir de l'expérience des jeunes eux-mêmes en prenant en compte les différents acteurs et facteurs qui peuvent intervenir dans la construction sociale de carrières, de trajectoires ou d'identités. Cette construction est constituée d'un ensemble de dimensions et de processus pouvant être schématisés comme suit :



Dans une perspective d'émancipation, de capacitation ou d'empowerment, il ne s'agit pas uniquement de comprendre ce qui, aux différents niveaux, vient agir dans l'un ou l'autre sens mais aussi d'agir aux mêmes niveaux pour que ces jeunes souvent en transition identitaire, stigmatisés, peu qualifiés, désaffiliés, en rupture de confiance par rapport au « système »,... puissent trouver dans des collectifs une place qui leur convienne, participer à des mondes sociaux, y être et s'y sentir affiliés, reconnus, valorisés, y développer des compétences et des capacités,...

Simultanément à la mise à l'agenda public (de l'échelon européen à l'échelon le plus local) de la problématique des transitions des jeunes, la notion de compétences vient colorer un ensemble de politiques publiques, devenant un leitmotiv dans le champ de l'éducation, de la formation, de l'emploi et même de la jeunesse (définition de socles de compétences dans l'enseignement, multiplication des référentiels de compétences, institutions de validation des compétences,...). L'Europe invite à l'éducation et à la formation tout au long de la vie qui vise, pour elle, la compétitivité de l'économie de la connaissance d'une part et à fournir aux citoyens les outils pour s'épanouir personnellement, s'intégrer socialement et participer à la société de la connaissance d'autre part.

Pour Axel Honneth¹, l'attente que les sujets adressent à la société s'oriente en fonction de la visée de voir reconnaître leurs capacités. Chaque sujet humain est, pour lui, fondamentalement dépendant du contexte de l'échange social organisé selon les principes de la reconnaissance réciproque. La disparition des relations de reconnaissance débouche sur des expériences de mépris et d'humiliation qui ont des conséquences sur la formation de l'identité de l'individu. Les institutions et leurs arrangements ne seraient légitimes que si elles sont en mesure de garantir sur différents plans le maintien de rapports de reconnaissance réciproque authentiques. Une éthique politique ou une morale sociale doivent, pour Axel Honneth, partir d'une évaluation des relations de reconnaissance qui sont garanties socialement à un moment donné. Ce qu'il y a de juste ou de bon dans une société se mesure à sa capacité à assurer les conditions de la reconnaissance réciproque qui permettent à la formation de l'identité personnelle et à la réalisation de soi de s'accomplir de manière satisfaisante.

A l'aune de ces différents constats, le projet LABOCOMPETENCES a l'ambition de mener un travail sur les compétences des jeunes des quartiers dans la perspective de la possibilité pour ces jeunes de se construire une identité fière. Il s'agit essentiellement de permettre l'identification des compétences des jeunes et de construire des modalités d'usage de ces compétences, dans le travail social et éducatif, dans une perspective d'émancipation.

NOTE 1. Voir : Honneth A., *La Théorie de la reconnaissance : une esquisse* » et *Visibilité et invisibilité : sur l'épistémologie de la "reconnaissance"*, Revue du MAUSS n° 23, 2004

1. Hypothèses, objectifs et cadre de travail

Les hypothèses choisies au départ du projet étaient les suivantes :

- La reconstruction d'une identité fière peut être considérée comme un élément central dans la construction identitaire, l'émancipation sociale ou la participation aux mondes sociaux.
- La reconnaissance des compétences informelles, socialisantes ou transversales des jeunes est un facteur contributif au développement d'une identité fière.
- L'identification, la prise en compte et l'usage relationnel de ces compétences par les acteurs de l'action sociale et éducative permet ou permettrait un travail d'empowerment des jeunes des quartiers,...

Le projet LABOCOMPETENCES consiste en la construction et la mise en œuvre d'un processus participatif poursuivant des objectifs :

- d'identification de ces compétences ;
- d'identification des lieux, moments, contextes, dispositions,... de leur développement, de leur émergence et de leur manifestation ;
- d'identification des atouts, faiblesses, opportunités et menaces au « bon » usage de la notion de compétence à différents niveaux (politique, travail en réseau, pratiques professionnelles) ;
- d'identification des choses qu'il s'agit d'arrêter de faire, de continuer à faire, d'inventer et d'améliorer aux mêmes niveaux ;
- de construction de modalités d'usage des compétences dans des dispositifs et outils pour le travail social et éducatif ;
- d'expérimentation des dispositifs et outils ainsi créés ;
- d'évaluation et d'essaiage de ces dispositifs et outils.

Sur le plan du cadrage théorique, ce projet de recherche-action se situe dans le cadre d'une sociologie compréhensive, inductive et qualitative. Il articule des éléments de sociologie de l'expérience et de sociologie de l'action sociale et éducative.

Mais il consiste moins en une recherche sociologique qu'en un dispositif participatif amenant les acteurs concernés à produire une co-analyse et une co-construction participative dans une visée d'empowerment collectif. Ce projet se conçoit donc aussi, dans sa dimension participative, comme un processus destiné à accroître les capacités des acteurs à élaborer de la connaissance et à trouver des solutions aux problèmes qu'ils se posent.

Le projet a permis aussi d'identifier les enjeux, points de tension, les nœuds, les convergences et les divergences dans les diverses interprétations que les acteurs ont de leurs situations.

Parce qu'il implique les acteurs, le dispositif de recherche-action est en lui-même porteur de dynamiques de capacitation des acteurs concernés.

Eu égard à la vision et au contexte de la demande, le dispositif envisagé veille à :

- susciter l'intérêt des personnes et groupes impliqués ;
- opérer une traduction entre intérêts, prises de positions et langages des professionnels de divers horizons impliqués dans la démarche ;
- mettre en place des mécanismes de traduction, d'adaptation, des outils rendant accessible le dispositif en lui-même ainsi que son contenu ;
- s'ancrer dans une logique forte de capacitation ou d'empowerment des acteurs ;
- impliquer les acteurs dans une logique de diversité qualitative ;
- s'inscrire dans une optique de co-construction ;
- se dérouler selon une logique de transparence tant du point de vue des enjeux que du point de vue des problématiques et des méthodes ;
- articuler au mieux les enjeux des jeunes, les enjeux politiques, « socio-techniques », organisationnels, professionnels et de travail en réseau ;
- Développer une optique participative impliquant plus directement et durablement les acteurs.

Le dispositif :

- se veut une analyse participative globale ;
- comporte une dimension rétrospective et prospective ;
- implique les acteurs concernés dans l'analyse ;
- s'appuie sur l'expertise et l'expérience des acteurs ;
- prend en compte les effets d'apprentissages produits par les pratiques et dans la rencontre entre les différents acteurs ;
- met en évidence les pratiques « intéressantes » ;
- est construite en plusieurs phases complémentaires ;
- s'inscrit dans un cadre méthodologique d'analyse et d'évaluation rigoureux ;
- met en oeuvre une méthodologie inédite.

La méthodologie du projet se subdivise en en trois grandes phases complémentaires réparties sur trois années. Le présent rapport est le résultat de la première phase du projet.

2. Méthodologie

2.1. Synthèse des phases



2.2. Phase 1 : Co-analyse et co-construction des dispositifs et outils

Phase 1.1 : Co-analyse participative

Dans cette phase, nous avons, par le biais d'une méthode participative, amené un groupe d'acteurs d'une quinzaine de personnes à analyser les situations, enjeux, problèmes,... relatifs aux situations des jeunes des quartiers et à l'identification de leurs compétences. Il s'agissait aussi d'identifier des lieux, moments, contextes, dispositions,... propices au développement de ces compétences, à leur émergence et à leur manifestation.

Prénom	Nom	Institution
Anaïs	Camus	Plateforme Service Citoyen
Josselin	Jamet	Samarcande
Gautier	Slonina	Action Josaphat Maison de jeunes
Assetou	Elabo	Atouts Jeunes
Marina	Gonzalez	RenovaS
Martine	De Keukeleire	Le GRAIN
Ana	Etxaburu	AMOS
Saïd	El Alami	AMOS
Abdel	Dendane	AMOS
Manon	Lengler	Mission locale de Schaerbeek
Zoé	Marchand	Promo Jeunes AMO
Hannan	Acherki	SEUIL
Jean-Baptiste	Vallet	Solidarité
Jonas	Desmed	SIEP

Le premier objectif de cette phase est d'éclairer l'espace des prises de positions et d'analyser de façon fine les enjeux, les nœuds, les frottements et les tensions entre les interprétations (divergentes et/ou convergentes) que les acteurs ont des situations qu'ils rencontrent aux différents niveaux de la problématique. D'autre part, il s'agit d'associer étroitement les acteurs à l'analyse de leurs pratiques en permettant la construction collective de savoirs en vue d'orienter l'action.

Dans le cadre de ce projet, certains principes de la Méthode d'Analyse en Groupe² ont été privilégiés (expertise des acteurs, égalité morale entre les participants, analyse des convergences et des divergences, mise en évidence de perspectives pratiques,...) mais la méthode a été adaptée aux objectifs poursuivis. Il ne s'agit donc pas de MAG à proprement parler mais d'une méthode ad-hoc de construction d'un diagnostic partagé.

Il s'est donc moins agi d'analyser en profondeur quelques récits que de mettre en évidence dans les diverses scènes ou situations vécues par les acteurs et définies comme problématiques :

- Les enjeux soulevés (par catégories, niveaux, acteurs, situations, questions,...) ;
- Les convergences et les divergences dans les analyses des participants ;
- Les logiques des acteurs et les tensions entre ces logiques ;
- Des éléments de problématisation, hypothèses et apports théoriques.

Au fil des analyses par les participants et par l'animateur, ces différents éléments ont été étoffés, construits, articulés et enrichis selon un processus progressif de construction collective de la connaissance.

Un animateur était chargé de l'animation des focus-groups selon la méthode envisagée.

Un rapporteur a été chargé de prendre note de tout le contenu des discussions de la façon la plus exhaustive possible (le cas échéant en écoutant les enregistrements qui ont été effectués de façon systématique lors de chaque journée).

Les étapes de cette première phase, d'une durée d'une demi-journée, se sont structurées de la façon suivante :

Demi Jour 1	Etape 0	Présentation de l'objet, du contexte de travail, des données existantes et de la méthode à l'aide d'un support powerpoint didactique.
	Etape 1	Propositions de récits (tour de table) : chaque acteur propose deux récits (un + et un -) emblématiques des enjeux des situations des jeunes et de l'identification de leurs compétences.
	Etape 2	Constats (tour de table) : chaque acteur réagit à un ou deux récits de son choix et propose un ou deux constats qui lui semblent centraux eu égard aux enjeux soulevés.
	Etape 3	Réactions : chaque acteur réagit aux constats des autres participants.

L'ensemble de la phase 1.1 a fait l'objet d'un rapport sous la forme d'une prise de notes complète et d'un rapport analytique (diagnostic partagé 1) sous la forme d'une présentation powerpoint.

NOTE 2. Van Campenhoudt L., Chaumont J-M. & Franssen A. (2005), *La méthode d'analyse en groupe. Applications aux phénomènes sociaux*, Paris, Dunod.

Phase 1.2 : Affinage du diagnostic et expressions sur les compétences

Dans cette phase, le premier diagnostic a été renvoyé aux acteurs qui ont été invités à le compléter.

Francis Tilman³ a alors posé un regard sur le diagnostic produit et a proposé une clarification conceptuelle (diverses conceptions des compétences, des apprentissages,...).

Sur base de ce premier diagnostic, les acteurs ont été amenés à s'exprimer sur ce qu'ils perçoivent des compétences qui se développent chez les jeunes (dans la cadre de l'éducation formelle, non formelle et informelle, de façon explicite ou implicite) sous la forme de récits et de façon plus générale.

NOTE 3. Fondateur de l'ASBL Le Grain et invité au groupe « Labocompétences » en tant qu'expert.

Demi Jour 2	Etape 0	Présentation du diagnostic partagé et réactions des participants à l'aide d'un support powerpoint didactique.
	Etape 1	Regard de Francis Tilman (clarification).
	Etape 2	Tour de table d'expression de récits relatifs à l'identification et/ou au développement de compétences.
	Etape 3	Tour de table d'identification de compétences qui se développent chez les jeunes.

L'ensemble de la phase 2.2 a fait l'objet d'un rapport sous la forme d'une prise de notes complète et d'un rapport analytique (diagnostic partagé 2) sous la forme d'une présentation powerpoint.

Phase 1.3 : Identification et hiérarchisation des compétences

Dans cette phase, le deuxième diagnostic a été renvoyé aux acteurs qui ont été invités à le compléter.

Francis Tilman a alors posé un regard sur le diagnostic produit et a proposé des outils de mise en forme et de hiérarchisation des compétences.

Sur base de ce deuxième diagnostic, les acteurs ont été amenés à identifier de façon plus précise les compétences pratiquées et praticables et à produire un état des lieux et une hiérarchisation des compétences identifiées.

Demi Jour 3	Etape 0	Présentation du diagnostic partagé et réactions des participants à l'aide d'un support powerpoint didactique
	Etape 1	Regard de Francis Tilman (Caractérisation et indicateurs)
	Etape 2	Identification précise des compétences pratiquées et praticables + indicateurs
	Etape 3	Classification des compétences identifiées

L'ensemble de la phase 2.3 a fait l'objet d'un rapport sous la forme d'une prise de notes complète et d'un rapport analytique (diagnostic partagé 3) sous la forme d'une présentation powerpoint.

Phase 1.4 : Analyse de l'existant et perspectives à moyen terme

Dans cette phase, le troisième diagnostic a été renvoyé aux acteurs qui ont été invités à le compléter.

Sur base de ce troisième diagnostic, les acteurs ont été amenés à produire deux types d'analyses davantage prospectives destinées à qualifier ce qui se fait (dispositifs, travail en réseau, pratiques professionnelles) et à identifier (entre autres) ce qu'il serait souhaitable de faire.

- L'analyse SWOT/AFOM qui identifie les Forces/Faiblesses/Opportunités/Menaces des dispositifs/pratiques existants.
- Le cadre ACAN qui cherche à identifier les actions à Arrêter/Continuer/Améliorer/Innover.

Cette étape centrale a permis :

- D'identifier les atouts, faiblesses, opportunités et menaces de l'existant ;
- De mobiliser les acteurs autour d'enjeux partagés prenant en compte les divergences ;
- De contribuer à la construction des dispositifs et outils à construire ;

Demi Jour 4	Etape 0	Présentation du diagnostic partagé 3 et réactions des participants à l'aide d'un support powerpoint didactique.
	Etape 2	Analyse AFOM collective.
	Etape 3	Analyse ACAN collective.

L'ensemble de la phase 2.4 a fait l'objet d'un rapport sous la forme d'une prise de notes complète et d'un rapport analytique (diagnostic partagé 4) sous la forme d'une présentation powerpoint.

Phase 1.5 : Perspectives pratiques

Dans cette phase, le diagnostic 4 a été renvoyé aux acteurs qui ont été invités à le compléter et à le traduire en termes de projet concret à mettre en œuvre (expérimenter) lors de la phase d'expérimentation (année 2). Grâce à une méthodologie inspirée du cadre logique simplifié, les acteurs ont été amenés à penser pratiquement un projet d'expérimentation.

Demi Jour 5	Etape 0	Présentation du diagnostic partagé 4 et réactions des participants à l'aide d'un support powerpoint didactique.
	Etape 1	Présentation de la méthode de construction de projet (cadre logique simplifié) et des items issus des étapes antérieures pouvant être utilisés.
	Etape 2	Traduction du diagnostic en termes de stratégie et d'actions concrètes.
	Etape 3	Construction collective du projet.

L'ensemble de la phase 1 est l'objet de la présente étude.

Phase 2 : Expérimentation

La phase 2 concerne l'expérimentation et les usages des dispositifs, outils et méthodes construites et appropriées lors de la phase 1. Elle dépendra entièrement des résultats de la phase 1. Il s'agira de construire et de mettre en œuvre un dispositif d'accompagnement des acteurs dans leur expérimentation des résultats de la phase 1. La phase 2 permettra d'affiner les compétences, le référentiel, les méthodes et outils,...

Phase 3 : Co-évaluation et essaimage

La phase 3 concerne l'évaluation de la phase 2 et la possibilité d'un essaimage éventuel. Elle dépendra entièrement des résultats des phases 1 et 2.

3. Une Clarification du concept de compétences

Le terme compétences fait l'objet d'usages et de références multiples. Avant d'entrer dans le vif de notre sujet, il semble utile de préciser de quoi on parle lorsqu'on parle des compétences, de leur identification, de leurs usages et de leur reconnaissance.

3.1. La compétence comme pouvoir d'agir

Avec Francis Tilman, la compétence peut être définie comme « une aptitude à réaliser une tâche d'une certaine complexité ou à pouvoir résoudre un problème dans un contexte donné. La compétence est donc un savoir-faire ou un pouvoir-agir ».

Pour FT, la compétence est une combinaison de quatre registres de potentialités :

- les **connaissances**, c'est-à-dire les informations, les notions, les procédures acquises mémorisées et reproductibles par un individu dans un contexte donné ;
- les **capacités**, c'est-à-dire les opérations mentales, les mécanismes de la pensée que l'individu met en œuvre quand il exerce son intelligence ;
- les **habiletés**, c'est-à-dire les perceptions, les mouvements, les gestes acquis et reproductibles dans un contexte donné, qui s'avèrent efficaces pour atteindre certains buts dans le domaine gestuel (physique et manuel)
- les **attitudes**, c'est-à-dire les comportements sociaux ou affectifs acquis par l'individu et mobilisables dans des domaines de la vie domestique ou professionnelle.

Un « pouvoir agir » n'est jamais dissocié des potentialités qui en permettent l'exercice. Pour être compétent, il faut maîtriser des matériaux de chacun de ces domaines.

3.2. Les compétences implicites ou informelles

La compétence en tant que telle, ou le fait de pouvoir produire une action efficace dans un contexte donné, n'impliquent pas nécessairement la conscience ou la reconnaissance de cette compétence. On peut tout à fait disposer de compétences sans en être pour autant tout à fait conscient ou encore sans que cela ne soit reconnu par soi ou par d'autres. Le savoir-faire peut ou non s'accompagner d'un « savoir que l'on sait-faire » ou d'une reconnaissance de ses savoir-faire. Or, la reconnaissance des compétences est d'une importance cruciale, et particulièrement dans l'insertion professionnelle qui implique de pouvoir se vivre comme un être compétent, de pouvoir exprimer ses compétences, de pouvoir les faire reconnaître par d'autres, de pouvoir les mettre en action et les développer.

Pour Francis Tilman, une compétence implicite ou informelle est une compétence non connue ou inconnue à priori mais néanmoins maîtrisée. L'individu n'a pas conscience qu'il maîtrise la compétence ou même qu'il s'agit bien d'une compétence.

3.3. Le développement formel et informel des compétences

Les compétences s'acquièrent, font l'objet d'un développement ou d'un apprentissage. Pour Francis Tilman, celui-ci se fait dans un contexte donné à travers certaines activités. La compétence est donc issue d'une expérience.

Le développement formel des compétences peut être défini comme un apprentissage dans un cadre structuré dont l'objectif est de transmettre ou de permettre le développement de compétences (ex : une école, un centre de formation,...). Le développement ou l'apprentissage non formel ou informel de compétences est un apprentissage réalisé dans le cadre d'activités dont le but premier n'est pas l'acquisition de compétences. Francis Tilman distingue aussi l'apprentissage non formel qui est intentionnel (ex : apprentissage d'un boulot sur le tas) de l'apprentissage informel qui se réalise de façon non intentionnelle et implicite à travers la poursuite d'activités courantes (ex : apprentissage de compétences organisationnelles à travers l'organisation d'un match de foot).

3.4. Les compétences transversales

Une compétence transversale est, pour Francis Tilman, une compétence mobilisable dans des contextes et des situations différents de ceux de l'apprentissage. Le fait de pouvoir utiliser ses compétences dans un contexte différent de celui de l'apprentissage n'est ni naturel ni automatique. Le transfert de la compétence peut aussi être l'objet d'un apprentissage.

3.5. Identifier les compétences

Toujours selon Francis Tilman, l'identification peut être comprise comme le fait de pouvoir reconnaître une compétence chez une personne, de pouvoir mettre des mots sur une compétence, de pouvoir la caractériser. L'identification d'une compétence s'accompagne donc d'une possibilité de détecter des critères ou des indicateurs de cette compétence. Qu'est-ce qui nous indique que cette compétence est présente chez une personne ? Quelles en sont les caractéristiques ? Quels mots peut-on mettre sur ces « savoir-agir » ou ces « pouvoir-faire » ?

3.6. Valoriser les compétences

La valorisation d'une compétence peut être définie comme la reconnaissance sociale de cette compétence. Dans la valorisation, un autre ou un tiers reconnaît une compétence chez une personne. La valorisation s'appuie sur l'identification (pour valoriser il faut pouvoir reconnaître) mais va un pas plus loin. La compétence acquiert une valeur sociale. La valorisation d'une compétence peut permettre à une personne non nécessairement consciente de ses compétences d'être reconnue par d'autres comme un être compétent et, par-là, de prendre conscience de ses compétences, de se vivre comme un être compétent.

3.7. Valider les compétences

La validation d'une compétence va encore un pas plus loin que la valorisation. Si la valorisation est la reconnaissance de compétences par un ou des tiers, dans la validation, les compétences sont reconnues par des collectifs ou des institutions. La valeur sociale de la compétence ne se limite plus à la valeur reconnue par un ou quelques tiers mais acquiert un statut officiel et reconnu. La validation des compétences s'appuie sur une évaluation formelle de la compétence, que ce soit par le biais de tests ou d'examens, de mises en situation d'exercice de la compétence ou de constitution de dossiers permettant de faire la preuve que les personnes disposent bien des compétences qu'elles souhaitent faire valider.

3.8. Certifier les compétences

Toujours avec Francis Tilman, la certification s'apparente à la validation d'une compétence, mais, cette fois, par une autorité officielle mandatée pour la certifier ou pour fournir aux individus une preuve officielle qu'ils maîtrisent bien les compétences. Cette preuve peut prendre la forme d'un diplôme, d'un brevet, d'un certificat, d'un titre,... qui pourra être mobilisé par les individus pour faire valoir leurs compétences auprès d'employeurs potentiels, par exemple.

4. Que disent les acteurs des situations des jeunes ?

Lors de nombreux focus-groups menés dans le cadre du projet « Labocompétences » au d'autres projets, les professionnels de terrain (travailleurs sociaux, psychologues, enseignants, éducateurs, professeurs,...), premiers témoins de ce qui se passe au quotidien, dans les quartiers et, avec les jeunes, font état de récits et de constats souvent alarmants souvent suivis des mêmes constats par les jeunes eux-mêmes.

Ils font état de jeunes perdus, parfois désespérés, livrés à eux-mêmes et ne disposant pas des supports sociaux nécessaires à leur développement. Les récits de jeunes « en errance » dont le seul horizon est la rue et qui zonent dans les quartiers sont courants, ces jeunes avec lesquels même les acteurs les plus proches (AMO, maisons de jeunes,...) se demandent que faire. Ils sont définis comme « démolis mentalement », « en décrochage total », « soumis aux lois de la jungle urbaine »,... Leurs formes de sociabilité sont limitées aux pairs et aux pratiques des mondes de l'informel. En perte de confiance par rapport au « système », ils perçoivent leur avenir comme bouché et la situation comme inéluctable.

Lorsqu'il s'agit de trouver des **facteurs explicatifs** à ces situations dramatiques, les acteurs, selon leurs positions et leurs dispositions respectives vont chercher de plusieurs côtés.

Au **niveau global**, de nombreux acteurs dénoncent les modes de gouvernance économique, la société du « tout au profit », l'organisation capitaliste de la société, l'hyper-productivisme, la perte des repères institutionnels traditionnels, la co-présence de grilles de lecture du monde contradictoires et inconciliables, la perte de vitesse des grilles de lecture en termes de rapports sociaux de classe ou de domination, la transformation des rapports sociaux (de classe, de genre,...) la « défaillance du rapport vertical », l'individualisation des trajectoires et des responsabilités, la lutte des places,... Ces phénomènes viendraient, en toile de fond, créer chez les jeunes une perte de sens, une posture de lutte par rapport à un système jugé injuste et violent, qui les sur-responsabilise individuellement (« Si tu échoues, ne t'en prends qu'à toi-même »). Ces jeunes ne se retrouveraient plus dans le monde actuel et ne pourraient plus puiser dans les supports familiaux, institutionnels et sociaux traditionnels. La crise de sens individuelle des jeunes serait l'écho de la déstructuration du social.

A un niveau plus **méso**, les jeunes des quartiers peuvent être considérés comme des victimes de phénomènes de ségrégation sociale et spatiale. Qu'ils se situent dans le monde scolaire (relégation), dans le monde de l'emploi (discrimination), dans le monde de l'insertion (écrémage), ou dans d'autres mondes (racisme, xénophobie,...), l'action publique peine à proposer des mécanismes, mesures et dispositifs qui puissent sinon faire disparaître, au moins atténuer la reproduction des inégalités sociales, l'exclusion des individus les plus faibles, les moins bien dotés en capital (social, culturel, économique, symbolique,...), les moins bien armés face au monde « hypermoderne », les jeunes ne disposant pas des ressources nécessaires à leur insertion ou à leur émancipation sociale,...

L'action publique et les marchés de l'emploi contribuent ainsi à l'exclusion des individus des épreuves de qualification (scolaires, sociales, de formation, d'emploi,...) et à la disqualification de ces jeunes, ne leur permettant pas d'accéder aux supports sociaux et affectifs nécessaires pour mener une existence digne, pour exister socialement. De très nombreux récits font état de jeunes en perte de confiance par rapport à la vie et à eux-mêmes, de jeunes assignés à des places et à des identités négatives, de jeunes qui, définis par les différents modes comme incapables, incompetents, à problèmes, difficiles, violents, inadaptés,... finissent, par effet de stigmatisation, à se vivre comme on les a définis, à perdre confiance et toute motivation pour eux-mêmes et pour les autres, à rechercher ailleurs, parfois dans des formes radicales, des alternatives identitaires.

Comment devenir quelqu'un quand on est encore moins que personne ? C'est face à ces jeunes que les professionnels éprouvent le plus de difficultés. Comment faire pour réparer les jeunes « détruits », relier les jeunes déliés, motiver les jeunes « apathiques », reconnaître les jeunes stigmatisés ? Comment permettre à ces jeunes de se vivre comme ayant une valeur sociale, comme des êtres compétents, capables et dignes ?

« L'année citoyenne dure neuf mois seulement et là on se retrouve avec un jeune qui a eu un parcours difficile. Il est majeur, il a 19 ans. On doit, en 9 mois, rattraper des années et des années de non valorisation déjà de ce qu'il est en tant que personne mais alors en tant que citoyen, que personne responsable, n'en parlons pas !... Ca c'est très compliqué. Ce sont des jeunes qu'on rencontre fréquemment en année citoyenne. On essaie tout, mais c'est très compliqué »

« Je pense à un autre jeune avec lequel on a essayé pas mal de choses. Il a des problèmes de violence. On a des récits de professeurs et d'élèves disant qu'il est constamment dans la provocation... Il est suspecté de deal, de vol... C'est très compliqué avec lui. Il a vécu une première journée d'engagement citoyen chez un partenaire où il nettoie des enclos de chevaux. Il est dans l'action parce qu'il est obligé mais n'en retire aucun plaisir. Il y va parce qu'il doit mais il n'a pas envie d'y aller. C'est très difficile pour lui d'entendre qu'il sait faire certaines choses et de le reconnaître. Pour lui c'est normal... il banalise ce qu'il met en place, et du retour qu'il a des éducateurs, c'est compliqué de travailler avec ce jeune. »

« C'est un peu comme s'il se lâchait d'un trapèze, pour voir si quelque chose va le rattraper... Il fait une chute libre pour voir si le filet le rattrape. Il y a déjà eu le contrat à l'école, la rencontre avec les travailleurs sociaux, il pourrait être exclu bientôt de l'école, etc. Il a une belle maturité, car il comprend les positions obligatoires de toutes les personnes qu'il y a autour de lui et des adultes, il comprend pourquoi ses parents se comportent comme ils se comportent, pareil pour les profs, les travailleurs sociaux... Sa maturité est rare pour un jeune de son âge mais il est dans une surconscience de ce qui arrive ne montre pas d'intérêt pour les activités proposées (école...). Il n'est pas dans un « trip » d'acquisition de compétences nouvelles. Y'a tout un tissu d'intérêt pour le monde qui serait à reconstruire avant qu'il entre dans une démarche d'acquisition de compétences. »

Si dans des formes extrêmes, les acteurs de terrain peuvent avoir à faire avec des jeunes en situation d'exclusion « radicale », la situation des « jeunes des quartiers » en général peut être considérée comme beaucoup plus nuancée. Les ressources, dispositions, possibilités et compétences des jeunes des quartiers vont fortement varier en fonction des situations familiales, scolaires et sociales. Si certains jeunes connaissent des situations dramatiques et sont fortement « abîmés », « éloignés de l'école », « éloignés de l'emploi » ou en « peine d'insertion », d'autre s'en sortent plutôt bien et peuvent « rebondir » ou trouver des voies (bien que souvent précaires) d'insertion ou d'émancipation sociale.

A niveau plus micro, les professionnels évoquent des facteurs culturels, familiaux, scolaires, et relationnels.

Parmi les **facteurs culturels**, les jeunes sont souvent définis comme « assis entre deux chaises » entre une culture d'origine et des racines auxquelles il devient difficile de se référer et une culture d'accueil qui ne leur fournit pas les supports sociaux et les repères nécessaires à leur développement. Les lois, cadres et repères familiaux se confronteraient ainsi aux lois, cadres et repères imposés ou proposés par la société, engendrant bon nombre de malentendus, de conflits de loyauté (entre familles et professeurs par exemple), de contradictions et de paradoxes. Dans cette perspective, le « décrochage » des jeunes pourrait s'expliquer par la difficulté à concilier des repères culturels antagonistes ou contradictoires.

Du côté des **facteurs familiaux**, les professionnels évoquent couramment des parents débordés, impuissants, ne disposant pas des ressources nécessaires pour accompagner leurs enfants dans les épreuves du monde scolaire ou des mondes de l'emploi. Ils font état d'une grande précarité des familles et de parents perdus face à un monde scolaire qui leur semble opaque et qui ne permet pas à leurs enfants de « réussir dans la vie » et de « trouver un travail ». Les tensions et incompréhensions entre familles et école semblent fréquentes. Les familles seraient dépourvues des capacités à comprendre leurs adolescents en même temps qu'à comprendre les logiques et exigences de l'école. Les jeunes seraient, ici encore, livrés à eux-mêmes entre des mondes contradictoires et en tension.

En termes relationnels, les professionnels évoquent fréquemment les jeunes sous l'angle de la complexité et de la difficulté de leur rapport à leurs origines, à l'école, aux institutions et aux adultes.

Lorsqu'ils évoquent les jeunes, ils évoquent aussi ce qui est spécifique de cet « âge de la vie ». Pour eux, les jeunes se cherchent, se confrontent aux adultes, remettent en cause ce qui est établi, se vivent en tension avec « la société », sont particulièrement sensibles au regard que l'on porte sur eux, ont des rapports ambigus à l'autorité, sont en questionnement par rapport au monde et se posent la question du sens de l'existence.

La prise en compte de ces réalités et facteurs peut être considérée comme primordiale dans le travail avec les jeunes, à partir de leurs compétences, dans une perspective d'émancipation.

5. Que disent les acteurs des compétences des jeunes ?

Lorsque les acteurs évoquent des récits relatifs aux compétences des jeunes, à leur identification et à leur développement, les acteurs de terrain évoquent différentes dimensions de l'usage des compétences ou des modalités selon lesquelles les compétences sont identifiées, valorisées, travaillées, développées,...

Les récits nous parlent de jeunes qui se vivent comme incompetents, qui ne peuvent mettre de mots sur leurs compétences ou qui sont inconscients de leurs compétences mais qui pourtant disposent de nombreuses compétences. Celles-ci sont implicites ou informelles mais existantes. Ils nous parlent de jeunes dont on découvre des compétences « cachées », qui peuvent s'exprimer sous certaines conditions et dans certains contextes, de jeunes à qui on découvre des compétences qu'on ne s'attendait pas à voir en action.

Ils nous parlent d'identification, à travers divers types d'activités, de compétences sociales ou relationnelles acquises lors d'apprentissages informels, à travers la poursuite d'activités quotidiennes de la vie de famille, de la débrouille dans les quartiers ou le cadre scolaire mais aussi de compétences développées dans un cadre formel qu'ils peuvent pratiquer dans le cadre associatif ou dans un cadre professionnel.

« J'adore accompagner les jeunes pour faire des CV. C'est parfois basique et répétitif, mais je cherche à les faire le plus interactivement possible avec les jeunes. En discutant, je me suis rendu compte qu'il y a des compétences qu'on découvre, auxquelles on ne s'attendait pas. Je les connais depuis un an ou deux mais il y a des choses qu'on découvre encore. On met en place un atelier menuiserie ... En discutant avec un jeune de 15-16 ans je me rends compte qu'il est en « option dessin industriel » en quatrième rénové. Il travaille avec des logiciels de modélisation 3D depuis un an et moi justement j'étais en train de me demander comment j'allais faire pour rendre la construction de ces meubles attractive pour les jeunes. Il va pouvoir m'aider pour modéliser les meubles en 3D. On ne serait peut-être pas arrivés à ça s'il n'y avait pas eu le prétexte du job étudiant. Parfois, des compétences sont là qu'on ne s'attendait pas du tout à découvrir. »

« Au mois d'avril on va faire un projet avec une association flamande de Courtrai, on a besoin d'argent, puis au moment où je recherchais les sources de financement j'ai été contacté par le fonds BNP Paribas ; on avait été repris dans une base de données de projets... Ils nous proposent de nous aider à monter un financement participatif type crowdfunding. Ils nous invitent à une séance d'information avec la plate-forme ULULE. C'est un énorme bâtiment en verre à côté de la gare centrale. Je me suis dit que j'allais y aller avec un jeune. J'ai choisi un jeune très timide, qui parle jamais, on dirait qu'il a huit ans alors qu'il en a 21, il ne quitte pas son casque de moto, il arrive toujours en retard, et en fait et le jeune m'a bluffé, il est arrivé avant moi, la salle était prestigieuse, il n'y avait que des directeurs en costume-cravate,... Le jeune était assis entre deux directeurs, et pendant que le mec de la Plate-forme Ulule parlait devant son PowerPoint, il prenait la parole, parlait des

cercles de donateurs, « premier cercle : les amis, la famille ; deuxième cercle : Facebook, Twitter, le troisième cercle, la radio ». Le jeune, il connaissait très bien le sujet, il connaissait tout cela, anticipait le discours... il m'a bluffé dans sa prestance. D'ailleurs, à la pause, quelqu'un lui a demandé pour quelle association il travaillait. Il était fier. Il avait énormément de compétences que je ne soupçonnais pas. C'est ce qu'on disait sur le contexte. C'est la confrontation entre deux mondes : une fondation, ça reste une banque, avec des hommes pressés, des buildings en verre... »

Les professionnels parlent aussi de jeunes en perte de confiance qui découvrent leurs compétences par le biais d'expériences professionnelles. C'est alors par la médiation d'une expérience concrète et le soutien de tiers que les jeunes peuvent observer qu'ils disposent de compétences techniques ou relationnelles, qu'ils sont capables de s'adapter à des environnements diversifiés et inconnus au départ. Ils peuvent mobiliser, dans des contextes et des situations différents de ceux de l'apprentissage, des compétences qui peuvent alors être qualifiées de transversales.

Les professionnels parlent, encore, de jeunes qui, accompagnés par un tiers, parviennent à développer de nouvelles manières d'être face à l'autre de l'institution et à dépasser des façons relationnelles d'agir ou de communiquer qui les conduisaient auparavant à des situations problématiques.

Ils citent encore le cas de jeunes qui « prennent conscience de leurs limites » et peuvent dépasser leur dépendance au regard des autres, des institutions, des pairs,...

« Moi, je vous propose le cas d'une jeune fille qui arrive dans un CEFA à 15 ans, qui a passé sa scolarité primaire dans l'enseignement spécial, à cause d'un déficit au niveau du langage ; elle est consciente de ses limites, elle n'a pas son CEB. Par ailleurs elle voulait faire un parcours d'aide soignante via l'enseignement technique et elle en a été un peu dégoûtée par les profs qui lui ont dit qu'elle n'était pas capable. Elle a une très mauvaise image d'elle-même. Inscrite dans la section « travaux de bureau » elle trouve un premier stage dans une agence immobilière, ça se passe mal, parce qu'on lui fait faire des tâches pour lesquelles elle n'est pas encore outillée, mais elle développe dans cette équipe de travail une dynamique positive. Elle découvre, par le biais de ce travail, qu'elle a des compétences relationnelles importantes. Son contrat ne se prolonge pas dans cette entreprise après son stage mais elle est soutenue par toute l'équipe, qui l'aide à trouver un autre stage dans une polyclinique. Le milieu est plus proche du sien. Elle va pouvoir s'y intégrer et développer une série de compétences limitées. Nous avons toujours salué sa capacité à observer avant d'agir. Elle a toujours calqué son attitude sur celle des personnes qui l'entouraient et ça bien sûr, c'est très positif. Elle ne se disait pas « je sais faire » ou « je ne sais pas faire » mais se disait « il y a des choses à prendre autour de moi... » Elle a cherché à reproduire ce qu'elle voyait. »

« C'est une jeune fille qui était dans la rue et à chaque fois qu'elle va au CPAS ils lui disent « prenez rendez-vous dans deux mois » alors qu'elle est enceinte de 7 mois. Je lui avais dit qu'elle devrait vraiment y aller mais à chaque fois ils la remballent, elle s'énerve et part. Là je lui ai dit « tiens bon ! ». Elle est allée au CPAS et elle ne s'est pas énervée, ni sentie vexée ni blessée, elle est restée sans broncher, ils ont ouvert le dossier, et elle était contente d'avoir pu affronter ce sentiment négatif (« je ne pourrais pas le faire »). Elle a réussi parce qu'elle a dépassé ses limites. Elle ne se dévalorise pas pour un non et a affronté ce sentiment qui est en elle. Elle a remis en question une réaction spontanée. Elle a maîtrisé ses émotions. Elle est restée calme, ne s'est pas énervée. »

« Un jeune était allé faire de l'accrobranches. On le disait très influençable à l'école, il suivait l'humeur de ses copains. Quand il était avec des « fou-fous », il suivait le groupe et quand il était avec des plus calmes il était plus calme. Cette fois-là tout le groupe a commencé à grimper, il a dit « je ne le ferai pas ». Il a été lâché par les autres qui ont dit « ah tu as peur.. » Malgré ça il n'est pas monté. Lui l'a vécu très mal, il s'est fait passer pour un trouillard. On a repris l'événement par la suite avec lui, il a compris que c'était positif, parce qu'il avait été capable de reconnaître ses limites malgré la pression du groupe. Il s'est écouté. Caractéristiques : il a exprimé son besoin, accepté son émotion de peur, il a verbalisé les choses, il a assumé, est resté sur sa position. »

Les récits nous parlent de rencontres de jeunes avec des mondes qu'ils ne connaissent pas et à propos desquels ils peuvent avoir des préjugés et de la possibilité que permettent ces rencontres de les dépasser, de « sortir de sa zone de confort », de se « remettre en question ». Ils nous parlent de jeunes qui se « transforment » et des possibilités de « grandir » que permet l'expérience de rôles à jouer au contact de différents publics au sein de cadres de confiance réciproque.

« Lors d'une journée en groupe on s'est rendu compte qu'il était à l'aise avec un certain type de public fragilisé. On l'a encouragé à tenter de se familiariser avec ce public, il a répété qu'il était mal à l'aise, qu'il ne voulait pas ça,... Puis il a cédé et accepté de passer une journée, ça s'est bien passé, il a adoré, il y est et ça se passe très bien. Il a fait vraiment un effort pour sortir de sa zone de confort qui était très restreinte, c'était pas facile à gérer pour nous. Ce qui fait qu'il a réussi à le faire c'est qu'il nous a fait confiance, qu'il a fait preuve d'ouverture d'esprit, et aussi une capacité de projection, parce qu'il devait céder et sortir de sa zone de confort, admettre qu'il devrait changer. »

« Je pense à la participation des jeunes à l'opération thermos, ça se passe au métro Botanique, les jeunes préparent un repas pour une centaine de personne. Je pense à une jeune fille qui malgré les séances d'information sur la précarité, avait des préjugés marqués vis-à-vis de la précarité, elle ne voulait pas que les SDF l'approchent, elle a dit « je ne veux pas que ces personnes-là me touchent ». On l'a incitée, étape par étape, à venir et à participer, par exemple au début pour seulement remplir les gobelets d'eau sans regarder les SDF. Au fur et à mesure elle a demandé à servir les assiettes, puis à la fin de la journée elle a proposé de distribuer les restants de la salade de fruits. Elle allait à la rencontre des gens en disant « qui en veut ? ». Le fait qu'il y avait des enfants l'a influencée, et l'a incitée à avoir une relation d'égal à égal. Caractéristiques : aller au-delà des préjugés, prendre des initiatives, dépasser ses peurs, le courage, oser. On ne l'a pas poussée, mais elle a été présente, elle a agi. »

Pour les acteurs de terrain, il ne faut pas préjuger de l'existence ou de la non-existence de compétences chez un jeune. Les acteurs évoquent largement les surprises que leur font les jeunes lorsqu'ils sont mis en activité, en situation ou en contexte de mettre en œuvre des compétences. Des jeunes présentant une image d'incompétence peuvent s'avérer parfaitement compétents en situation, mais l'inverse existe aussi. Les professionnels insistent largement sur le caractère contextuel de la possibilité pour les jeunes de mettre en œuvre des compétences et, pour les professionnels, de les identifier. Certains jeunes peuvent, par exemple, être à l'aise dans un cadre flou alors que d'autres ont davantage besoin de consignes claires, nous disent les professionnels. Le cadre fourni au jeune pour mettre en œuvre ses compétences est considéré comme déterminant de la possibilité de pouvoir agir de façon adéquate.

« En maison de jeunes, on a souvent des demandes de stages d'animation de la part des écoles secondaires: pendant 2-3 semaines on a eu deux stagiaires, un garçon et une fille. En général, le temps principal est consacré à l'accueil, il n'y a pas vraiment de consignes. C'est un espace de détente et de discussion, il y a un kicker.... Par rapport au garçon qui était là, il nous semblait que c'était difficile de le différencier des autres jeunes: il ne prenait pas les choses en main, ne demandait pas comment il pouvait se rendre utile, on n'en avait pas une bonne image contrairement à la fille, qui allait vers les jeunes, discutait, était proactive. On pensait qu'il aurait une mauvaise évaluation à la fin du stage mais... On essaie toujours de leur confier une animation-cible à la fin du stage. Le jeune a pris la tâche à cœur, a encadré le groupe, été bon pour donner des consignes, s'est montré pédagogue, ... Quand il est laissé dans un cadre flottant, avec peu de consignes et de deadlines, ça ne va pas, mais on a compris que si on lui confiait un truc précis à faire avec un objectif clair ça roulait vraiment. L'autre fille c'était l'inverse. Dans son animation elle était floue, elle n'arrivait pas à encadrer le groupe. C'était intéressant de valoriser les deux expériences. C'est important de voir dans quoi on est bon pour l'utiliser dans un autre cadre. »

Les acteurs de terrain évoquent aussi, dans leurs récits, la valeur que peuvent prendre des dispositifs spécifiques de mise au travail collective sur les compétences, l'importance de moments formels où les compétences sont évaluées, identifiées, formalisées,... et où un travail est permis sur les freins ou sur les facilitateurs du développement de compétences ou, plus largement, sur la construction d'un projet de vie. Pour les acteurs, on ne peut séparer les conditions sociales d'existence des jeunes (leurs réalités sociales, culturelles et familiales) et la construction d'un projet de vie associé au développement des compétences ou des moyens pour le réaliser. Certains professionnels remarquent que les lieux où les compétences sont identifiées ou les personnes par qui elles sont valorisées ont un impact important sur l'efficacité du travail sur les compétences. La reconnaissance et la valorisation des compétences d'un jeune par un seul travailleur social (pouvant être soupçonné de partialité) auraient moins d'impact sur un jeune que des compétences reconnues par des pairs, par un plus grand nombre d'acteurs ou par des collectifs. Au-delà de l'identification et de la valorisation de compétences, il s'agit, pour les acteurs, de permettre au jeune de se mettre au travail sur ses compétences.

« Nous, on a un projet de coaching-orientation scolaire et professionnelle qui leur permet de réfléchir durant une journée avec une coach pour déterminer ce qu'ils veulent faire plus tard et le lendemain il y a une rencontre avec différents services professionnels des écoles, services sociaux,... ils discutent des freins, des compétences positives, négatives qu'il y a et de cette projection dans l'avenir... La jeune fille en question a identifié ses blocages personnels et familiaux qui la faisaient hésiter à entreprendre des études supérieures; le jour d'après, en discutant avec la coach et les professionnels, elle a réussi à faire un compromis entre ses envies (d'études supérieures) et les impératifs familiaux (ne pas décevoir sa famille) et a réussi à élaborer un parcours d'études supérieures qui satisfasse ses besoins à elle et qui rencontre les exigences de sa famille. Ce qui est positif c'est d'avoir rapidement identifié les blocages et de pouvoir développer les compétences et faire des compromis par rapport à ça. »

« Le projet de Solidarité est un projet de groupe... on fait des évaluations individuelles régulières avec les jeunes pour faire ressortir leurs compétences, leur savoir-faire, leur savoir-être. Cette année, on a essayé une nouvelle formule : faire cette évaluation-là, individuelle, mais en passant par le collectif : donc, les jeunes peuvent recevoir un feedback mais pas forcément avec des lunettes de travailleur social, plutôt avec les lunettes de leurs pairs. On a fait ça mardi dernier et on a remarqué que la valorisation des compétences avait beaucoup plus d'impact quand elle était identifiée par les jeunes du groupe plutôt que par les travailleurs... Parce que généralement le jeune a moins le réflexe de dire « ah oui tu me dis ça parce que tu as envie de m'aider, parce que tu veux que je réussisse,... » Non, moi je ne dis rien du tout, ce sont tes collègues à toi qui te le disent... Le jeune a été étonné que ses pairs puissent identifier autant de savoir-faire et de savoir-être... Une fois qu'on les a identifiés, on essaie, via le groupe, d'émettre des pistes très concrètes pour lui pour qu'il essaie de travailler ces compétences. »

6. Utiliser les compétences dans le travail social

6.1. Des compétences à mettre au travail pour quoi ?

6.1.1. Entre insertion et émancipation

L'une des tensions majeures qui traverse les secteurs scolaires, de la jeunesse et de l'ISP se situe au niveau même du sens de l'intervention des acteurs. Pour quoi travaillons-nous avec les jeunes ? Quel est le sens de notre travail ? Pour quoi, aussi, travailler les compétences ?

Les acteurs proches de la jeunesse et qui ont pour public des jeunes jusqu'à 18 ans estiment que c'est l'émancipation qui compte. Il s'agit davantage de former des citoyens actifs, critiques et autonomes que des futurs travailleurs. Confrontés à des jeunes de moins de 18 ans encore soumis à l'obligation scolaire, à des jeunes dont la préoccupation principale n'est pas de rechercher un emploi ou à des jeunes dont ils estiment qu'ils ne sont pas prêts à s'insérer dans l'emploi, ces acteurs privilégient des dispositifs et actions privilégiant une logique de construction identitaire du jeune à partir de ses réalités propres. Ces acteurs ont l'avantage d'être en contact avec de nombreux jeunes mais ne peuvent leur proposer des voies pour leur insertion future.

« Le récit de XX sur le jeune qui a commencé un boulot d'horticulteur fait écho à d'autres récits où on est dans l'identification de compétences pour la reconstruction des personnes. On ne doit pas se tromper, être dans l'employabilité à tout prix. Le récit l'a montré, à 13 - 14 ans, on doit encore vivre des choses. Est-ce qu'il faut vraiment faire ressortir des choses chez des jeunes qui sont tout neufs et doivent continuer à vivre ? On ne doit pas empêcher leur construction ou leur reconstruction avec nos exigences à nous. Oui, on doit identifier des compétences pour les aider à grandir mais comme disait XX, est-ce qu'il faut que ces jeunes

soient disponibles sur le marché de l'emploi, y soient très efficaces ? Y'a plein de jeunes qui ne sont pas encore à ce niveau là... »

« Il faut avoir des objectifs clairs. Si l'objectif ne rencontre pas les envies et demandes propres du jeune, ça ne sert à rien. Durant l'année citoyenne, on essaie de reconstruire les compétences du jeune pour le reconstruire en tant que jeune, il n'y pas d'objectif direct d'emploi à tout prix, le volontariat est un prétexte au travail social... »

Les acteurs plus proches du secteur de l'insertion développent un discours davantage axé sur une logique de développement des compétences en vue de l'employabilité. Les jeunes qu'ils rencontrent ne sont plus soumis à l'obligation scolaire et, dans leur très large majorité, souhaitent avant tout travailler (parfois « vite » et « n'importe où »). Ces acteurs privilégient avec eux une logique de mise à l'emploi. Celle-ci est cependant souvent empêchée par « les réalités du marché de l'emploi » et la connexion toute relative de ces professionnels aux mondes de l'emploi. Ils disposent d'outils permettant le développement de compétences professionnelles et sociales mais peinent bien souvent à « toucher » les jeunes les plus éloignés des institutions et à leur proposer de réelles opportunités d'emploi.

A l'intersection de ces deux types d'acteurs, les acteurs de l'alternance développent un discours plus nuancé. Rencontrant des jeunes soumis à l'obligation scolaire tout en réalisant des stages chez des employeurs, ils privilégient une logique d'articulation entre monde de l'école et monde de l'emploi. Si, pour eux, il ne s'agit pas de trancher entre émancipation et insertion, ils font néanmoins le constat d'énormes difficultés à faire dialoguer le monde de l'école avec les mondes de l'entreprise. Le travail sur les compétences est alors envisagé comme un outil de médiation entre des mondes tendus entre des logiques difficiles à articuler sur le plan pratique.

Pour résoudre la tension entre émancipation et insertion, il peut sembler utile de revenir à ce que peut vouloir dire l'émancipation et l'insertion, de revenir aux jeunes eux-mêmes, et au développement de leurs compétences.

Selon J-P Nossent, l'émancipation subordonne l'acquisition de savoirs ou de compétences aux choix des citoyens à partir de leurs expériences et besoins. Inverse de l'aliénation ou de l'assujettissement, elle peut être considérée comme l'avènement d'un sujet individuel et/ou collectif. Dans l'émancipation, le travail social et éducatif ne pose pas les individus comme ignorants mais au contraire comme disposant d'intelligences, de savoirs et de compétences qu'il s'agit de faire émerger. L'émancipation peut être considérée comme un travail jamais acquis, une prise de conscience critique, une interrogation sur les institutions et leur légitimité, un questionnement sur soi, sur les autres, sur le monde,... Dans la perspective émancipatrice, « on est tous des chercheurs et des apprenants », on développe une citoyenneté critique, on libère son potentiel d'expression et de création, on crée des espaces potentiels de création individuelle et collective. Dans l'émancipation, il y a un postulat d'égalité et d'existence de compétences diverses chez les individus. L'émancipation signifie alors l'éducation de chacun par chacun. Elle est l'affaire de tous. L'acteur est sujet, producteur de sa propre vie et acteur de transformations. L'émancipation pose le caractère social de la conscience et l'unité des processus affectifs et intellectuels. Le désir déboucherait sur une citoyenneté ancrée dans des projets, réalités et problèmes concrets.

L'insertion ou l'intégration renvoient davantage à un processus de socialisation dans des collectifs (familial, scolaire, amical, professionnel,...) et par des institutions préexistantes dont on adopterait la culture, les normes, le langage,... L'individu est davantage le réceptacle de connaissances, normes, valeurs,... préexistantes que le producteur de sa propre vie. Ce sont les institutions qui forment les individus dont le devoir est de s'adapter ou de s'intégrer au risque d'être exclu. Les individus sont les produits de leurs socialisations respectives.

Ces deux conceptions idéologiques, loin de s'exclure mutuellement, peuvent, sur le plan pragmatique, coexister ou faire l'objet de médiations diverses. Comment envisager l'émancipation sans l'existence d'institutions ou de collectifs pour la soutenir ? Comment envisager que l'émancipation puisse exister si, en ne trouvant pas d'emploi, un jeune ne peut satisfaire ses besoins primaires ? Si l'émancipation charrie un rêve de révolution collective, de transformation des rapports sociaux, est-ce qu'à abandonner ce rêve ou à le relativiser, on se condamne à l'aliénation ? Comment un jeune pourrait-il s'émanciper sans avoir un emploi qui lui permette d'occuper une place qu'il juge satisfaisante ? Est-il seulement possible de s'émanciper sans être intégré ou avoir une place dans des collectifs de socialisation professionnels ou non ?

Il semble que l'émancipation, loin de s'opposer à l'intégration, soit son complément. Si on peut être intégré et aliéné, marginal et aliéné, on peut aussi être marginal et émancipé ou intégré et émancipé. Si on peut tout à fait travailler dans un abattoir en revenant chez soi « lessivé » ou raser les murs par honte d'être au chômage, on peut aussi travailler chez un opérateur de téléphonie mobile tout en développant une vision critique de la société ou trouver sa place dans un collectif de chômeurs en lutte pour la préservation de ses droits sans pouvoir se dégager de sa position de victime.

A revenir aux jeunes eux-mêmes, difficile d'imaginer que les jeunes trouvent une voie d'émancipation et d'intégration en dehors d'une activité professionnelle dont ils peuvent tirer un revenu et une satisfaction.

Le débat peut être tranché dans l'action sur le terrain du travail social en distinguant les jeunes selon leurs souhaits, leurs aspirations, leurs réalités sociales et leurs compétences. Pourquoi travailler les compétences professionnelles d'un jeune de 16 ans qui n'est pas prêt à cela ? De quel droit refuser à une jeune qui souhaite travailler un accompagnement vers l'emploi ?

In fine, qu'elles soient professionnelles ou transversales, les compétences vont, à un moment donné, être utiles pour la poursuite d'une activité professionnelle car sauf pour les quelques jeunes qui vont avoir l'occasion et la possibilité de développer des talents artistiques et pouvoir « faire de leur vie une oeuvre d'art » ou travailler dans le « socioculturel » et à moins de considérer qu'on peut être émancipé dans les économies informelles, dans l'inactivité ou dans une activité terroriste, l'emploi ou le développement d'une activité d'indépendant sont les voies les plus probables et les plus souhaitables d'émancipation ET d'intégration.

Le travail avec les jeunes sur leurs compétences n'est pas un travail au service de l'émancipation des jeunes en fonction du fait qu'il s'axe sur une insertion professionnelle future ou non. Qu'il s'axe sur une insertion future ou non, il peut être considéré comme un travail émancipatoire en ce qu'on s'émancipe principalement en développant des compétences et en les utilisant dans des collectifs (professionnels ou non) dans lesquels on prend une place et on est reconnu (intégration, insertion,...).

6.1.2. Se vivre et se définir comme un être compétent

Les récits des acteurs de terrain sont exemplatifs des jeunes des quartiers et de leurs compétences. Alors qu'ils font l'objet de définitions au départ de leurs manques (de qualification, de compétences, de sociabilité,...) de la part des principales institutions par lesquelles ils passent, à tel point qu'ils se vivent souvent eux-mêmes comme incompetents, on remarque qu'ils ne sont pas si incompetents qu'on le pense et qu'ils ont, dans leurs expériences de vie, acquis des compétences diverses dont ils ne sont pas conscients et qu'ils ne peuvent verbaliser.

Dans une perspective d'émancipation, le travail avec les jeunes à propos de leurs compétences ne pose pas les individus comme ignorants mais, au contraire, il postule que ceux-ci disposent d'intelligences, de savoirs et de compétences. Cette reconnaissance des jeunes des quartiers comme compétents est nécessaire dans la perspective du développement de la confiance en soi et de l'estime de soi perdue chez les jeunes les plus éloignés des formes de sociabilité courantes. Définir une fois de plus ces jeunes par leur déficit de compétences ne manquerait pas de les renvoyer à leur statut d'exclu. La possibilité de se mettre en chemin vers l'insertion ou l'émancipation et le travail sur les compétences peut permettre aux jeunes de se définir pour eux-mêmes ou pour des autres comme des êtres compétents.

« Plusieurs récits m'ont interpellée : l'identification des compétences : la capacité d'identifier ses propres compétences, aussi liées à l'estime de soi. C'est la capacité à défendre ce que soi-même on estime être une compétence qui est beaucoup sollicitée dans le monde aujourd'hui. »

« Il faut que le jeune identifie ses compétences et qu'il se définisse lui-même en ces termes de compétences. »

Si ce postulat de compétence est primordial, il est toutefois loin d'être suffisant. Si les jeunes des quartiers disposent de compétences, le transfert de ces compétences dans d'autres contextes n'est pas automatique et les compétences dont ils disposent seront parfois loin d'être suffisantes pour qu'ils puissent prendre une place dans les mondes qu'ils convoitent.

6.1.3. Développer la confiance en soi et dans le monde

Un travail social cohérent et efficace peut aussi permettre aux jeunes des quartiers de développer leur confiance en soi et dans le monde. Pour certains acteurs, les jeunes des quartiers souffriraient d'abord d'un problème de confiance en eux et dans le monde dont les différents facteurs explicatifs sont explicités plus haut. Un travail sur les compétences peut aussi permettre de retisser cette confiance, de faire en sorte qu'ils ne banalisent pas leurs compétences, de leur permettre de voir en quoi l'usage de leurs compétences va pouvoir leur permettre de trouver des voies là où ils perçoivent leur avenir comme bouché.

« Un frein à l'identification des compétences, ce sont les « compétences cachées » des jeunes, qu'eux ne considèrent pas comme importantes. Il y a une banalisation de leurs compétences, on s'en rend compte au détour d'une discussion : ils parlent 5 langues, maîtrisent un programme... Ils n'en parlent pas parce qu'ils n'ont pas beaucoup confiance en eux »

6.1.4. Passer du statut de victime au désir de prendre sa vie en main

Si de nombreux jeunes sont en perte de confiance par rapport à eux-mêmes et au « système », certains s'estiment, en partie à juste titre et parfois encouragés par les travailleurs sociaux, comme les victimes d'un système injuste qui les a relégués au pas de la « pyramide sociale » ne leur laissant aucune chance de réussir dans la vie. Certains vont jusqu'à interpréter leur situation sous l'angle d'un complot mondial dont ils seraient les victimes. Si ces représentations trouvent écho dans la réalité, l'émancipation, comme prise de pouvoir sur sa vie, implique une construction de soi non comme victime impuissante mais comme un sujet disposant de pouvoir sur sa situation. Le travail sur les compétences comme travail de médiation peut permettre le passage d'une position victimaire au souhait ou au désir de prendre davantage de responsabilités, au désir de prendre sa vie en main. Les jeunes des quartiers ne sont pas responsables de là où ils en sont mais peuvent, par un travail sur leurs compétences transversales, mieux comprendre leur situation et chercher à prendre du pouvoir sur leur existence.

6.1.5. Développer des compétences et se placer en situation d'apprentissage permanent

Si le postulat selon lequel les jeunes sont compétents constitue une base de travail incontournable et permet l'établissement de relations basées sur la confiance réciproque, le travail sur les compétences ne peut se limiter à une simple reconnaissance de compétences existantes. Il peut aussi permettre aux jeunes de transformer leur rapport à la connaissance, aux savoirs et aux apprentissages. De nombreux jeunes se vivent comme incompetents et ont fait des institutions, de l'école et, par là des connaissances et apprentissages un repoussoir. Ils « ne veulent plus retourner sur les bancs de l'école ou entrer en formation ». Or, nous vivons dans une société qui appelle les individus à développer leurs connaissances et leurs compétences en vue de s'adapter à des environnements en constante évolution. Si les jeunes des quartiers ont davantage de compétences à faire valoir qu'ils ne le pensent, ils ont aussi des compétences à acquérir et à développer. Le travail social sur les compétences doit permettre de mettre les jeunes en situation de souhaiter développer leurs compétences et de le faire, de se mettre au travail sur leurs compétences. L'émancipation n'est pas un état mais un travail constant par lequel les individus ou les groupes se mettent en situation d'apprentissage permanent.

6.1.6. Entre hétéronomie et autonomie : permettre les transitions

Les acteurs de terrain font état de nombreuses situations de dépendance des jeunes. Ils évoquent des jeunes « suspendus aux discours des adultes », des jeunes accompagnés par des travailleurs sociaux qui éprouvent des difficultés lorsque ces derniers leur « lâchent la main » ou de jeunes qui passent d'association en association sans oser faire le pas vers des services plus institutionnalisés d'accompagnement ou de formation et, plus loin, sans oser faire le pas vers un employeur.

L'autonomie, dans le discours des acteurs, prend une place centrale. Le travail social est évoqué comme un processus par lequel la relation et le lien qui vont pouvoir se tisser entre jeunes et accompagnateurs doivent permettre au jeune de conquérir son autonomie.

« Il faudrait arriver à ce qu'ils identifient eux-mêmes leurs compétences. Notre but devrait être qu'ils nous lâchent la main et aillent vivre leur vie. »

Si l'autonomie est souvent entendue comme le fait de se construire ses propres règles, paradoxalement, nous ne pouvons exister que si nous sommes reconnus par d'autres et si nous nous adaptons aux règles, à la culture, au vivre ensemble de la société ou des mondes existants au sein de cette société. Cette exigence ne signifie pas le renoncement à son individualité mais elle permet de penser l'autonomie comme le choix de ses dépendances. Sur le plan des compétences, si se vivre comme compétent est d'une importance cruciale pour l'estime de soi, qu'il est aussi important de pouvoir se mettre en situation de développer des compétences de façon permanente, nous n'existons comme des êtres compétents que si nos compétences sont reconnues par d'autres (collectifs, institutions, employeurs,...) ou développées à l'aide d'autres. L'autonomie n'existe pas en soi mais dans une relation dialectique avec l'hétéronomie. Travailler sur les compétences dans une optique d'émancipation et d'insertion peut permettre aux jeunes de construire leur autonomie vis-à-vis des travailleurs sociaux mais cela suppose l'acquisition de compétences leur permettant de trouver des modalités adaptatives aux mondes des institutions et de l'emploi, de correspondre à certaines attentes que ces mondes formuleront à leur égard. Le travail social sur les compétences peut s'envisager sous la forme d'un travail sur les transitions d'un monde à l'autre, des mondes de la jeunesse aux mondes de l'insertion, des mondes de la formation aux mondes de l'emploi etc. Il permet alors aux jeunes d'être dotés des compétences pour leurs transitions, de faire des transitions des moments moins caractérisés par la rupture, la méfiance et l'insécurité que par la progression, la confiance et la sécurité.

6.1.7. Faire avec les institutions

Les récits des acteurs de terrain évoquent bien souvent les institutions comme des « forteresses infranchissables » pour les jeunes des quartiers. Ils évoquent des jeunes confrontés à des logiques institutionnelles avec « leur langage propre et inaccessible », des logiques lourdes, peu souples, standardisées et difficilement adaptables aux réalités vécues par les jeunes. Ils décrivent les institutions scolaires et de l'emploi comme des dispositifs offrant peu de perspectives réelles d'emploi et comme des « machines à sélectionner, écrémer et exclure ». Les institutions ne permettraient pas aux jeunes de montrer ou de faire valoir leurs motivations et leurs compétences, elles susciteraient la méfiance et contribueraient à l'exclusion des plus faibles.

« Les jeunes ont besoin de temps et le monde dans lequel on est ne leur permet pas de prendre leur temps. Parfois le système dit « tu n'es pas venu à trois rendez-vous, je t'exclus ». Il faut permettre à des personnes qui ne sont pas dans le moule, qui ont des problèmes sociaux ou familiaux de trouver une aide pour finalement être acceptées dans le monde du travail ou autre. »

Lorsque les acteurs évoquent le rapport aux institutions des jeunes des quartiers, ils l'évoquent en termes de distance et de méfiance. Les jeunes des quartiers, stigmatisés eu égard à leur appartenance culturelle, leur situation de chômage, leur échec scolaire ou leur statut socioéconomique faible, se tiennent à l'écart des institutions. Les logiques et temporalités institutionnelles seraient incompatibles avec les logiques et temporalités des jeunes. Or, les institutions - qu'on parle de l'école, du CPAS, d'Actiris, des opérateurs de formation ou des missions locales - sont, sinon des passages obligés, à tout le moins des dispositifs permettant l'apprentissage de métiers, l'acquisition de connaissances et de compétences, la possibilité d'être accompagné dans le développement d'un projet personnel ou professionnel et dans la recherche d'emploi, la possibilité d'avoir accès à des revenus,... Alors que les acteurs « jeunesse » ont la force d'établir avec les jeunes des relations de confiance et la faiblesse de ne pouvoir leur proposer des trajets d'insertion, les acteurs « institutionnalisés » de l'emploi et de la formation ont la faiblesse de ne pas parvenir à toucher les jeunes des quartiers mais la force de pouvoir leur proposer des outils d'insertion. Ici encore, le travail social à partir et sur les compétences des jeunes devrait permettre aux jeunes de faire avec les institutions, de sortir du rôle de victime des institutions (largement compréhensible) pour aller y chercher des outils d'émancipation et d'insertion. Ce travail social sur les compétences pourrait permettre la création du « tissu mental ou psychique » associé au développement des compétences transversales nécessaires pour que les jeunes puissent oser aller vers les institutions.

« Si on travaille avec des jeunes qui ont quitté l'école, qui ne sont pas à l'aise avec la manière de travailler à l'école, c'est bien de recréer le « tissu mental ou psychique » qui fait qu'ils ne sont pas à l'aise dans les endroits mêmes où ils pourraient acquérir des nouvelles compétences (formation). »

6.1.8. Devenir sujet de son existence

In fine, le travail social sur les compétences dans une perspective d'émancipation peut poursuivre l'objectif général de permettre à chaque jeune de devenir le sujet de sa propre vie, d'être moins agi par le système et les institutions qu'être acteurs de leur propre vie et d'user des institutions à leur avantage. Nous le verrons dans la partie suivante de cette étude, les compétences que les acteurs de terrain souhaitent mettre au travail avec les jeunes sont des compétences transversales qui peuvent toutes être reliées à la possibilité de devenir sujet-acteur de sa vie.

Il y a ce qu'on a fait de nous et il y a ce qu'on en fait. Pour paraphraser Vincent de Gaulejac, « *Nous sommes tous le produit d'une histoire dont nous cherchons à devenir le sujet* ». Si les déterminants sociaux des situations des jeunes sont nombreux (macro, méso, micro, familial, scolaire, institutionnel,...) et que la critique sociale est nécessaire, s'il n'y a d'abord de sujet qu'assujetti (assigné à une place), le travail social avec les jeunes sur leurs compétences peut permettre la construction chez ces jeunes d'un rapport au monde différent. Ce travail sur les compétences ne peut toutefois s'en tenir à l'identification, à la valorisation, au développement et à la validation de compétences. Le savoir-faire ne suffit pas pour s'émanciper et le travail sur les compétences gagne à être élargi à un travail avec le sujet ne mettant pas de côté le travail sur le désir, l'histoire, le vécu, le projet, le sens,... Il s'agit de créer de la connaissance et de construire des savoirs avec, de recréer le lien nécessaire à la construction du sens, de ressusciter le désir d'apprendre, de permettre une forme de libération, de créer des situations où les jeunes deviennent sujets,...

6.2. Quelles compétences mettre au travail ?

Les acteurs de terrain ayant participé aux focus groups ont été amenés à identifier un certain nombre de compétences (Tableau 1) qu'ils voient se développer chez les jeunes, qu'ils souhaitent voir se développer chez les jeunes et dont ils accompagnent le développement. Ces compétences identifiées partent de récits et de situations concrètes vécues avec les jeunes sur le terrain et peuvent être considérées comme des compétences dont le développement correspondrait à des besoins réels chez les jeunes. Ces compétences ont été ensuite classifiées et ordonnées par unités de sens. A bien y regarder, l'ensemble de ces compétences peuvent être qualifiées de « transversales » en ce qu'elles peuvent s'appliquer à des domaines variés et de « relationnelles » en ce qu'elles portent sur des relations et rapports des jeunes aux autres et au monde, sur des façons d'être au monde, des manières de communiquer, des modalités de gestion relationnelle et de mise en scène de soi. In fine, elles visent, en synthèse, la construction relationnelle de soi comme un être autonome, responsable, ouvert d'esprit, créatif, efficace, rigoureux, fiable, engagé, bienveillant,... Avec les acteurs, il s'agit, pour les jeunes, de pouvoir comprendre et analyser des situations, organiser des dispositifs, s'engager dans des actions, s'adapter à des situations, communiquer avec d'autres, travailler avec d'autres, aider, travailler sur soi, gérer son temps, relativiser et travailler son réseau.

Après avoir identifié les compétences, les acteurs ont été amenés à caractériser ces compétences à partir de récit, à en identifier les composantes en situation (Tableau 2).

Compétence générique	Compétences
Analyser	Réfléchir
	Analyser
	Comprendre
	Observer
	Articuler théorie et pratique
	Identifier les problèmes
	Connaitre les systèmes
	Identifier et comprendre les outils
Organiser	Projeter
	Planifier
	Tirer un plan
	Définir un objectif
	Structurer (méthode)
	Utiliser des outils
	Schématiser son intervention
	Organiser une activité
S'engager	Atteindre ses objectifs
	Etre efficace
	S'engager
	S'impliquer
S'adapter	Etre enthousiaste
	Etre disponible
S'adapter	S'adapter

	Apprendre
	Sortir d'une posture purement critique
	Questionner le cadre
	Proposer
	Trouver des solutions
	Prendre des initiatives
	Etre réactif
	Etre flexible
	Etre proactif
	Anticiper
	Identifier le contexte et le cadre
	Adopter les comportements adéquats
	S'adapter aux attentes des adultes
	S'adapter à la culture d'entreprise
Communiquer	Communiquer oralement
	Communiquer par l'écrit
	Transmettre une information
	Expliquer avec des mots simples
	Relater une situation
	Adapter sa communication à l'interlocuteur
	Prendre la parole en public
	Savoir raconter une histoire
	Débattre
Travailler avec d'autres	Travailler en équipe
	Négocier
	Ecouter
	Faire ensemble
	Respecter
	Etre à l'aise dans un groupe
	Animer un groupe
	Gérer une dynamique de groupe
	Savoir calmer le jeu
	Accepter des relations d'égal à égal
	Se comporter avec des publics (jeunes, adultes, SDF,...)
	Suivre les règles du monde du travail
	Prévenir en cas d'absence
	Donner et recevoir
	Etre fiable
Aider	S'entraider
	Soutenir
	Etre empathique
	Prendre des personnes en charge
	S'occuper des autres
	Donner des coups de main
	Demander de l'aide

Travailler sur soi	Se projeter
	Se mettre en question
	Gérer ses affects
	Gérer ses émotions (peur, stress,...)
	Ne pas se laisser déborder par ses affects
	Se maîtriser
	Se prendre en charge
	Savoir se concentrer
	Se connaître
	Schématiser ses problèmes personnels
	Sortir de sa zone de confort
	Reconnaître ses limites
	Compenser ses lacunes
Gérer son temps	Etre ponctuel
	Se lever tôt
	Prévenir en cas d'absence
	Mesurer le temps
	Gérer son temps
Relativiser	Etre critique
	Se révolter
	Prendre le contrepied
	Prendre du recul
	Faire de l'humour
	Critiquer de façon constructive
Mobiliser son réseau	Activer son réseau
	Faire appel aux bonnes personnes
	S'orienter dans le réseau

Compétences	Composantes (en situation)
Gérer ses affects	Analyser la situation
Récit "polyclinique"	Comprendre les enjeux
	Faire retomber la tension
Gérer ses émotions	Dépasser ses limites
Récit "La fille au CPAS"	Ne pas se dévaloriser pour un "non"
	Affronter ses émotions
	Remettre en question une réponse spontanée
Se maîtriser	Prendre le temps
Récit "Le garçon au frigo"	Prendre du recul
	Parler de la situation à quelqu'un
	Parler à une personne de confiance
	Chercher une autre solution

Se prendre en charge	Convaincre des personnes
Récit "Jeune au salon"	Trouver l'information
	Demander de l'information
	Prendre conscience du problème
	Définir un objectif
	Trouver une solution
	Se mettre à l'œuvre
	Oser
Savoir se concentrer	Faire abstraction de la situation
Récit "Les jeunes du module"	Gérer ses envies immédiates
	Faire le vide
	Faire appel à ses souvenirs
	Faire appel à son "patrimoine"
	Faire de l'introspection
	Réfléchir
Schématiser ses problèmes personnels	Identifier et analyser le problème
Récit "Entre famille et école"	Trouver des solutions
	Mettre en place une stratégie
Récit "Jeune fille noyée"	Se poser pour penser
	Faire la liste des acteurs "ressource"
	Schématiser les nœuds et les problèmes
	Schématiser les opportunités
	Déterminer ce qui est important
Sortir de sa zone de confort	Faire confiance à un tiers
Récit "Jeune paysagiste"	Faire preuve d'ouverture d'esprit
	Se projeter dans une nouvelle situation
	Admettre de changer
	Identifier les limites de la situation
	Accepter une expérience nouvelle
	Faire confiance à ceux qui la proposent
Récit "Jeune Anneessens"	Sortir de ses préjugés
	Se remettre en question
	Se poser
	Observer la situation
	Observer ses sentiments
	Analyser les logiques qui ont conduit à la situation
	Esquisser des stratégies de comportements nouveaux
	Oser se lancer
Etre à l'aise dans un groupe	Se connaître
Récit "Solidarité"	Ne pas vouloir être un autre
	Etre patient
	Etre persévérant
Animer un groupe	Sortir de sa zone de confort

Récit "Animation d'un groupe"	Se remettre en question
	Apprendre à se connaître
	Travailler son comportement
	Choisir des façons de se mettre en scène
	Choisir des animateurs
	Mettre en scène
	Analyser la situation
Accepter des relations d'égal à égal	Calmer le jeu
Récit "Le garçon et les filles"	Se mettre à la place de l'autre
	Comprendre ce qui est gênant pour l'autre
Se comporter avec des publics	Etre humble
Récit "Jeunes et SDF"	S'adapter à l'autre
	Jouer le jeu
	Respecter les personnes
Récit "Jeune fille et SDF"	Aller au-delà de ses préjugés
	Oser prendre des initiatives
	Dépasser ses peurs
	Etre courageux
Récit "Coaching d'orientation"	Etre à l'aise avec d'autres
	Oser le dialogue
	Prendre place dans un groupe
Suivre les règles du monde du travail	Se situer face aux rôles et fonctions
Récit "Jeune et hiérarchie"	Se comporter face aux adultes
	Décortiquer la situation
	S'écouter
Récit "Les jeunes au travail"	Etre conscient des hiérarchies
	Etre conscient de la culture et du milieu de travail
	Repérer sa place
	Identifier des personnes sur lesquelles s'aligner
	Repérer des personnes ressources
Etre fiable	Respecter un contrat
Récit "Jeunes en camp"	Se répartir le travail
	Se respecter les uns les autres
	Gérer les conflits
	Comprendre les besoins du poste
Adapter sa communication à l'interlocuteur	Comprendre les exigences
Récit "Le jeune fille dans l'hôtel"	Se créer un lexique
	Comprendre les modes de communication
	Trouver des personnes "ressource"
Récit "Les jeunes à la radio"	Nuancer son propos
	Se poser les bonnes questions
	Accepter de changer de point de vue
	Penser sous un angle nouveau

Récit "Jeune à Oxfam"	Se rendre convaincant
	Adapter son langage à un auditoire
Prendre la parole en public	Ecouter et attendre
Récit "Prise de parole"	Poser sa voix
	Expliquer son point de vue
	Attirer l'attention
	Argumenter
	S'imposer
	Oser
Récit "S'autoriser à exister"	Assumer sa différence
	Partir de ce dont on est fier
	Etre à l'écoute
	Répondre avec calme
Débattre	
Récit "Un débat à Solidarité"	Accepter les opinions contradictoires
	Savoir se faire écouter
	Ne pas couper la parole
	Avoir de l'empathie
	Etre constructif
	Ecouter le point de vue de chacun
	Relativiser sa position

6.3. Des compétences à mettre au travail par qui ?

6.3.1. Les jeunes

Les acteurs sont unanimes quant à la centralité du jeune dans le travail sur ses compétences. C'est bien lui qui est invité à travailler sur ses compétences avec l'aide des travailleurs sociaux et du réseau associatif et institutionnel. In fine, c'est lui qui doit pouvoir se vivre comme un être compétent, souhaiter développer ses compétences et ensuite le faire. Les acteurs insistent particulièrement sur l'autonomie du jeune, sur le développement de ses capacités propres.

L'enjeu central, pour les jeunes qui ont été assignés à des places contribuant à la construction d'eux-mêmes comme des êtres incompetents, pour ceux chez lesquels les épreuves de la vie ont davantage contribué à une disqualification et une dévalorisation, est précisément de s'émanciper des catégories stigmatisantes pour conquérir leur autonomie et la capacité de se vivre comme le sujet de leur existence.

La plupart des acteurs dénoncent les situations de travail social où « on fait à la place de » et qui contribuent à la « dépendance des jeunes aux travailleurs sociaux ». Le travail social s'envisage alors comme un lieu de passage ou de transition lors duquel la dépendance ne peut être que temporaire et qui vise explicitement la possibilité, pour le jeune, de conquérir son autonomie, et, pour le travailleur social, de permettre au jeune de voler de ses propres ailes. Les acteurs évoquent aussi volontiers l'efficacité de dispositifs permettant l'évaluation des compétences par les jeunes et leurs pairs plutôt que uniquement par un travailleur social.

6.3.2. Les travailleurs sociaux

Les acteurs envisagent leur rôle comme un lieu de réparation de ce qui a été défait, comme un lieu permettant, pour les jeunes, des nouvelles formes de reliance de soi à soi et de soi au monde. Si le rôle du travailleur social est un rôle transitionnel permettant aux jeunes une redéfinition d'eux-mêmes à partir de leurs compétences et expériences propres, si, encore, ce rôle est temporaire et vise à la construction de sa propre inutilité pour le jeune (« Le travailleur social a fait du bon boulot quand le jeune n'a plus besoin de lui »), il n'en reste pas moins un rôle central.

Les acteurs évoquent le travail social comme un lieu de reprise de confiance et comme un lieu possible, avec les méthodologies adéquates, de développement de l'estime de soi et de ses compétences transversales. Pour la plupart des acteurs, la reconnaissance et la mise en travail des compétences des jeunes avec l'aide de travailleurs sociaux ne suffit pas. Le jeune n'est en effet pas dupe quant au ton bienveillant du travailleur social : il sait que ce dernier est souvent tenté de le survaloriser et il peut le soupçonner de partialité à son égard. Les compétences gagnent à être reconnues par les travailleurs sociaux, mais elles doivent surtout pouvoir être reconnues par « le reste de la société ». Ainsi, elles gagnent à être valorisées et certifiées par des réseaux et par des institutions. Si le travail social est un lieu permettant une « accroche » avec les jeunes, il gagne à être un lieu permettant l'accroche des jeunes au reste de la société et aux autres mondes que celui du travail social parmi lesquels les mondes de l'emploi. Enfin, les compétences reconnues par ou travaillées avec des travailleurs sociaux gagnent, pour les acteurs, à pouvoir être transférées ailleurs.

6.3.3. Le réseau

C'est in fine par le réseau institutionnel et associatif que les acteurs estiment que les compétences doivent être reconnues, valorisées et validées. Dans leur discours, une place prépondérante est donnée à un point de vue critique sur les institutions et les représentants politiques, tenus pour responsables des situations d'exclusion des jeunes et de la reproduction des inégalités sociales. Ils dénoncent particulièrement la liaison des subsides à des critères quantitatifs non pertinents empêchant notamment la continuité des actions, l'« écrémage » et l'exclusion des jeunes les plus faibles, les usages discriminatoires de la notion de compétence, le « tout à l'emploi », le caractère punitif des politiques d'activation,...

Mais à côté de ce discours critique qui a sa pertinence, ils dénoncent aussi les cloisonnements institutionnels, la sectorialisation, les cloisonnements « dogmatiques » entre services,... et en appellent à plus et mieux de travail en réseau, à la création de cultures communes d'accompagnement et de travail sur les compétences, à la création d'espaces de débat et de partage d'expériences, au travail en partenariat, à la prise en charge des jeunes les plus éloignés de l'emploi et des institutions par le réseau, au décloisonnement des secteurs,...

Le travail en réseau sur les compétences s'envisage ainsi comme la réponse cohérente et pertinente aux manques et lacunes d'une action publique trop cloisonnée et donnant trop peu de place aux articulations et aux transitions entre les mondes (jeunesse, emploi, insertion, aide sociale, éducation...). Dans cette optique, les compétences gagnent alors à être reconnues, travaillées et développées par des réseaux de partenaires aux niveaux local et régional. Les travailleurs des différents secteurs devraient utiliser des outils communs (passeport de compétences, référentiels,...) permettant aux jeunes de ne pas voir la reconnaissance de leurs compétences éclatée entre une pluralité d'acteurs aux logiques, méthodes et outils contradictoires.

La reconnaissance des compétences a d'autant plus de poids qu'elle est portée par davantage d'acteurs et qu'elle s'institutionnalise.

Une seconde étude du grain approfondira la question de l'usage des compétences dans le travail en réseau.

6.4. Comment mettre les compétences au travail ?

6.4.1. Prendre en compte les réalités des jeunes

Selon les acteurs, le travail avec les jeunes sur leurs compétences peut être considéré comme un des moteurs principaux de leur émancipation. Mais les ressources, dispositions, possibilités, compétences,... des jeunes des quartiers vont fortement varier en fonction de leurs situations familiale, scolaire, sociale,... On ne peut séparer les conditions sociales d'existence des jeunes et la construction d'un projet de vie associé au développement des compétences ou des moyens pour le réaliser.

Proposer un outil clé sur porte et normalisé pour le travail social sur les compétences qui pourrait consister en une liste de compétences clés que les travailleurs sociaux utiliseraient mécaniquement pour valider la présence ou non de ces compétences chez les jeunes sur base d'un ou de plusieurs entretiens déclaratifs ne serait ni sensé ni efficace : Il est d'abord difficile pour les jeunes de définir leurs propres compétences. Il n'est pas plus facile pour les travailleurs sociaux de détecter des compétences à partir des discours des jeunes sur leurs expériences. Une attention particulière doit être portée sur le risque de disqualification que porterait le passage par une validation de compétences non formelles ou transversales. Enfin, et c'est l'argument le plus important, la complexité des situations des jeunes doit être prise en compte dans le travail social qui ne peut se limiter à une identification et à une valorisation des compétences.

Difficile d'affirmer que le même travail sur les compétences conviendrait autant à un jeune en perte de sens et en posture de lutte par rapport à un système jugé comme injuste, qu'à un jeune qui a confiance en lui et qui est prêt à prendre contact avec une institution ou à s'investir sur le plan professionnel. Difficile de dire qu'un même travail sur les compétences serait aussi opportun pour un jeune assumant pleinement son identité sociale que pour un jeune situé dans un entre-deux culturel ne parvenant pas à concilier des repères culturels contradictoires ou antagonistes. Difficile, encore, de concevoir de travailler de la même façon avec un jeune portant le poids et la responsabilité de ses échecs successifs ou avec un jeune capable de relativiser les jugements négatifs que des institutions ont porté sur sa personne.

La prise en compte des réalités spécifiques des jeunes (familiales, scolaires, culturelles, sociales,...) est donc un préalable à un travail sur les compétences. Le travail social avec les jeunes sur leurs compétences ne peut faire l'économie de la prise en compte de ces réalités.

6.4.2. La centralité de la confiance

Pour les acteurs, la confiance semble être un des pivots central de l'émancipation. Ils nous parlent de jeunes qui se « transforment » et des possibilités de « grandir » que permettent l'expérience de rôles à jouer au contact de différents publics et l'existence de cadres de confiance réciproque. A contrario, ils nous parlent de jeunes dont la rupture de confiance en soi ou dans le monde semble être une caractéristique importante.

L'action des travailleurs sociaux est alors un travail sur cette confiance, le tissage de liens et de relations permettant la restauration de la confiance absente ou perdue.

La confiance en soi et la confiance dans les acteurs sociaux ou institutionnels, les travailleurs sociaux la décrivent comme ténue, fragile, à construire et à maintenir. Ils la définissent aussi comme étroitement liée aux relations avec le monde des adultes.

« Quand le jeune n'est pas revenu, c'est parce qu'il se sentait gêné, il n'a pas accompli sa mission, c'est dû à son parcours, au rapport qu'il a eu avec les adultes. Il voulait à tout prix ne pas faillir, il se mettait la pression... et il n'a pas cru au discours qui lui disait qu'il pouvait avoir confiance. La confiance ne s'installe pas définitivement, elle est toujours remise en cause. »

« La relation de confiance est fragile mais importante, le jeune doit s'appuyer sur ce qui s'est créé. »

La confiance serait à la fois la condition, le facilitateur et l'un des buts du travail sur les compétences. Pour travailler sur les compétences, il faut se situer dans une relation de confiance avec les jeunes. Le travail sur les compétences sous la forme d'une identification et d'une valorisation de compétences permet la reprise de confiance des jeunes en eux-mêmes. Confiance, reconnaissance des compétences et relation d'accompagnement se trouvent ainsi intimement liées. Les jeunes ne peuvent développer leur estime d'eux-mêmes que si des acteurs et des institutions leur permettent de se vivre comme compétents en reconnaissant et en valorisant leurs compétences (contrebalançant ainsi les effets des différentes formes de relégation, de disqualification de stigmatisation ou d'exclusion).

6.4.3. Entre formel et informel

Dès la première journée de focus-group lors de laquelle les acteurs ont été amenés à apporter des récits et des constats à propos du travail sur les compétences des jeunes, de nombreux échanges ont porté sur la question de la formalisation du travail sur les compétences, sur la pertinence (ou non) de formaliser ce travail et sur les modalités selon lesquelles ce travail peut être mis en forme.

D'un côté, certains acteurs ont émis leurs craintes quant à une formalisation trop rigide d'un outil de travail sur les compétences. L'usage d'une grille qui listerait un ensemble de compétences et par laquelle on ferait passer le jeune pour établir les compétences dont il dispose et celle dont il ne dispose pas a été largement critiquée.

« Je crois qu'on ne sait pas grand-chose sur comment on doit développer, identifier les compétences des jeunes, on n'a pas beaucoup de savoir sur la chose... Il faut garder de la simplicité, de l'humilité, on ne sait pas très bien de quoi on parle. On n'a pas besoin de tout objectiver, formaliser dans les tableaux, pour que des choses se passent. Des choses se passent, même en dehors de leur maîtrise. Je pense qu'il faut garder de l'humilité même si on est là pour aider. »

Plusieurs arguments ont été évoqués :

- Le fait de faire passer les jeunes par un « screening » sur leurs compétences pourrait reproduire des formes d'invalidation, de dévalorisation ou de stigmatisation pour les jeunes chez qui on n'identifierait aucune ou peu de compétences.
- Le fait de pré-identifier des compétences avant de rencontrer le jeune pourrait orienter le jugement du travailleur social et influencerait la façon dont il se représente le jeune.
- Une formalisation trop rigide ou arrêtée ne permettrait pas la souplesse du travail avec les jeunes, la prise en compte de la complexité des leurs situations.
- Une formalisation trop importante pourrait être considérée comme une atteinte au caractère informel, humble et spontané du travail social et éducatif.

D'un autre côté, la plupart des acteurs s'accordent sur la nécessité de formaliser davantage le travail avec les jeunes sur leurs compétences.

« XX a dit la difficulté de mettre des mots sur des compétences informelles. Si on ne met pas des mots, on ne sait pas les écrire sur des CV et on ne sait pas les renvoyer aux jeunes, et pourtant c'est là que tout se joue. »

« On monte ce projet de formalisation des compétences parce qu'on voudrait donner l'occasion à ces personnes qui cherchent un travail de savoir qui ils sont, ou de se projeter : « Moi, je suis très marrant et je vais trouver du travail grâce à ça ». Pourquoi pas ? Il faut défendre ce qu'on est de manière convaincante. Il faut nommer mais après il faut défendre, savoir se vendre. La formalisation est intéressante dans cet esprit-là, pour leur donner des outils pour s'exprimer. »

« Il y a une difficulté réelle à mettre des mots sur ce genre de vécu, et pour communiquer vers une équipe éducative au sujet les compétences des jeunes repérées sur le lieu du travail. C'est compliqué et une distance était créée : « En classe, il ne sait pas le faire en tout cas ! » «- Ah oui, mais en entreprise, ça va, il a de l'autonomie ». Donc il faut penser autrement une logique de formalisation c'est ça qui m'intéresse. »

Plusieurs arguments ont été évoqués :

- La formalisation du travail sur les compétences permettrait de mettre des mots sur les compétences, leur donner une forme et permettre la construction de savoirs (encore peu présents) à propos de modus operandi selon lesquels les travailleurs sociaux pourraient contribuer à l'identification et au développement de compétences chez les jeunes.
- La formalisation permettrait aux jeunes de prendre conscience du fait qu'ils ont des compétences et de mettre des mots sur ces compétences pour pouvoir les identifier, les défendre, les mettre au travail,...
- Elle permettrait aussi de partager avec d'autres acteurs un vocabulaire commun sur les jeunes et leurs compétences, de travailler ces compétences en réseau (et non en interaction individuelle d'un travailleur social avec un jeune) et, ainsi, de faire dialoguer des associations et institutions pour permettre les transitions ainsi que le décroisement.
- Elle permettrait, enfin, que les jeunes puissent (ayant mis des mots sur leurs compétences et les mettant au travail) développer leur confiance en eux et leur estime de soi.

En synthèse, la formalisation d'un outil sur les compétences gagne à ne pas être trop rigide et doit permettre une certaine souplesse. Plutôt qu'une grille arrêtée de « screening » des jeunes, c'est un outil à la fois pragmatique et réflexif permettant de « penser autrement une logique de formalisation » que souhaitent les acteurs. Cette étude et les outils qu'elle propose semblent répondre à ces attentes. Il s'agit de pouvoir mettre des mots sur les compétences grâce à une grille ouverte et progressive, permettre un travail social de qualité avec les jeunes sur leurs compétences dans la perspective du développement, de l'identification, de la reconnaissance et de la valorisation de leurs compétences dans une visée d'émancipation et d'insertion.

6.4.4. Reconnaître les jeunes comme capables

Pour les acteurs de terrain, il ne faut pas préjuger de l'existence ou de la non-existence de compétences chez un jeune.

Bien souvent définis comme incapables et inemployables ou comme ne disposant pas des compétences sociales, relationnelles ou transversales requises pour s'insérer socialement et professionnellement, les jeunes ont, disent les professionnels, souvent intériorisé les assignations identitaires produites par les institutions à leur égard. Le travail social sur les compétences prend alors sens par un travail de reconnaissance des compétences des jeunes. Ce travail de reconnaissance prend alors le contrepied des assignations stigmatisantes pour permettre aux jeunes de se vivre non comme des incapables mais comme des êtres compétents.

Les compétences que le jeune a pu acquérir sont des compétences issues du monde familial, du monde de l'école ou du monde des pairs. Afin de pouvoir « aller de l'avant », le jeune doit pouvoir avoir une image positive de lui-même et réaliser qu'il n'est pas seulement un jeune qui a raté mais aussi un jeune qui a passé des épreuves d'où il a pu tirer des apprentissages. Cela se traduit en mettant en avant ces apprentissages et les compétences que le jeune a pu acquérir dans les différents mondes qu'il a habités ou qu'il habite, faire en sorte que le jeune puisse en prendre conscience est une ficelle importante pour les accompagnateurs.

Il s'agit, pour les travailleurs sociaux, de créer des situations propices à l'identification des compétences des jeunes et à leur valorisation en sachant que tout individu développe un certain nombre de compétences adaptatives et transversales pour faire face aux situations de vie qu'il rencontre, fussent-elles triviales ou dramatiques. Chacun, en effet, construit, adopte ou crée un certain nombre de compétences pour vivre sa vie et la changer. Chacun, encore, est capable de tirer des enseignements de ses expériences.

La reconnaissance des compétences des jeunes est un préalable à la possibilité, pour les jeunes, de se mettre en situation de développer des compétences de façon permanente. En effet, nous n'existons comme des êtres compétents que si nos compétences sont reconnues par d'autres (collectifs, institutions, employeurs,...) ou développées à l'aide d'autres.

6.4.5. Attribuer une valeur aux apprentissages informels et non formels

Pour pouvoir « aller de l'avant », il faut pouvoir se vivre comme un être compétent, disent les acteurs. Or, les jeunes des quartiers, disent-ils encore, ont des compétences qu'on peut leur reconnaître, mais ils n'en sont pas conscients. Ils pensent bien souvent qu'ils n'ont aucune compétence ou banalisent certaines de leurs compétences. Les acteurs nous parlent aussi d'identification, à travers divers types d'activités, de compétences sociales ou relationnelles acquises lors d'apprentissages informels à travers la poursuite d'activités quotidiennes de la vie de famille, de la débrouille dans les quartiers ou le cadre scolaire.

Le travail social sur les compétences peut permettre cette prise de conscience de leurs compétences par les jeunes. Pour ce faire, au travail d'identification et de reconnaissance peut s'ajouter un travail d'attribution de valeur aux apprentissages informels et non formels.

Le jeune doit être mis en situation de pouvoir mettre des mots sur ses compétences, de pouvoir lui-même les identifier, les caractériser, les travailler,... mais aussi de « vendre » car in fine, c'est en démontrant ses compétences, soit de façon déclarative, soit en situation réelle, que le jeune pourra prendre une place dans un monde qu'il convoite. Il devra convaincre qu'il dispose des compétences nécessaires pour poursuivre une activité, entrer en formation ou s'insérer dans l'emploi.

« Si on ne met pas des mots, on ne sait pas les écrire sur des CV et on ne sait pas les renvoyer aux jeunes, et pourtant c'est là que tout se joue. »

La grille présentée plu haut et qu'il serait utile d'alimenter permet déjà de mettre certains mots sur un ensemble de compétences particulièrement utiles dans la vie.

6.4.6. Ne pas reconnaître n'importe quoi

Si la reconnaissance et la valorisation de compétences peut être d'une utilité centrale dans le travail social avec les jeunes dans une perspective émancipatrice, les acteurs soulignent toutefois certains risques dans le travail de reconnaissance. Ils dénoncent, par exemple, la mode des typologies de compétences qui ne débouchent sur rien dans la vie de tous les jours ou dans l'emploi et mettent en garde contre l'identification de compétences « banales », « volatiles » ou basiques. Cette identification pourrait s'avérer contre-productive. Plutôt que de construire de la valeur pour le jeune, ce type d'identification aurait exactement l'effet inverse.

« Ce que je vois comme opportunité c'est la création d'une typologie, avec des « têtes de listes », et comme menace, la grande mode c'est la compétence mais que ça ne débouche sur rien dans la vie de tous les jours. Que ça fasse « Pfiouw... » Si ce sont des compétences volatiles qu'on identifie, ne va-t-on pas passer un temps fou à caractériser les mêmes compétences chez les jeunes... Un moment, il ne faut pas dire « ah chouette, tu as pu venir chez moi, c'est bien ! » alors ça n'a pas de valeur... Si on valorise quelque chose de banal, les jeunes vont se moquer. Ce qui fait une compétence, c'est que le voisin ne l'a pas, les compétences trop basiques n'ont pas vraiment de valeur... »

In fine, la reconnaissance de compétences se joue sur le fil, et dans une tension entre reconnaissance de compétences « normales », dont tout le monde devrait disposer (peu d'effet en termes d'émancipation) et reconnaissance de compétences utiles et inédites (effets d'émancipation).

6.4.7. Identifier et caractériser les compétences transversales : une méthode

Francis Tilman propose une méthode d'identification et de caractérisation des compétences transversales avec comme objectif de pouvoir comprendre les mécanismes de l'identification et de pouvoir adapter la démarche à différents dispositifs.

En voici les étapes :

1. Partir des représentations

- L'idée essentielle est de faire exprimer aux participants leurs représentations de la compétence.
- Cette étape vise aussi à produire des matériaux concrets à partir desquels on va tenter de caractériser la compétence.
- On demande aux participants du groupe de donner des exemples issus de leur expérience à propos d'une compétence, en lançant une question ouverte du type : *pouvez-vous donner différents exemples de situations où, pour vous, cette compétence est d'application, est utilisée, où elle pourrait être utilisée ?*

2. Essayer une première définition

- Avec cette étape, nous cherchons à élaborer collectivement une définition de la compétence en lui trouvant ses caractéristiques (ses critères).
- On peut tenter cette définition en demandant au public de répondre à la question : *quelles seraient, selon vous, les caractéristiques que les différentes situations évoquées ont en commun ?*

3. Adopter une définition élaborée de la compétence

- Il s'agit à ce stade de confronter les caractéristiques trouvées par les participants à celles trouvées par le formateur, par ailleurs, et de se mettre d'accord sur une seule liste.
- Celle-ci sert alors de référence pour l'examen de nouvelles situations dans lesquelles la compétence pourrait s'exercer. On teste la pertinence de la compétence (recherche de contre-exemples).

4. Appliquer la grille à de nouvelles situations

- A ce stade, on se préoccupe d'expérimenter le caractère transversal de la compétence, pour prendre conscience qu'il existe un grand nombre de situations dans lesquelles la compétence peut s'exercer et auxquelles on n'a pas pensé spontanément.
- Le groupe recherche de nouvelles situations dans lesquelles la compétence est censée être exercée. Ces situations sont imaginées concrètement, racontées en détails, éventuellement jouées.

5. Approfondir et/ou évaluer

- Cet entraînement au décodage de situations concrètes peut s'approfondir par un travail sur une situation plus complexe.

6. Investir la compétence dans sa vie

- Le but de la démarche est d'élargir la capacité d'action des participants en les rendant capables de mobiliser des compétences dans des sphères nouvelles de leur vie.
- Dans quelle situation de ma vie pourrais-je mobiliser cette compétence ? Comment ?

La méthode peut être adaptée à une compétence spécifique :

- Partir des représentations devient « Raconter l'exercice de sa compétence ».
- Essayer une première définition devient « Dire pourquoi, grâce à quoi, l'activité a été efficace ». (Critères = facteurs de réussite.)
- Adopter une définition élaborée de la compétence devient « Formaliser les raisons du succès ».
- Adopter une définition élaborée de la compétence devient « Suggérer des raisons du succès ».
- Une personne est compétente parce que tout le monde ne peut pas réussir l'activité (sans être passé par un apprentissage, qui peut être informel).
- Appliquer la grille à de nouvelles situations devient « Faire découvrir des usages utiles et fonctionnels de la compétence ».
- Investir la compétence dans sa vie devient « Valoriser la compétence reconnue ».

6.4.8. Vers une posture pédagogique centrée sur le développement des compétences

Le travail avec les jeunes sur leurs compétences ne peut s'en tenir au développement d'une relation amicale ou de sympathie avec les jeunes. Si, dans le travail social, une posture de proximité avec les jeunes associée à des compétences relationnelles qui permettent l'instauration d'un lien de confiance et la mise en place d'un accompagnement de qualité sont une nécessité, elles ne peuvent suffire au développement de compétences chez les jeunes.

Si, pour les acteurs, il est nécessaire de faire AVEC les jeunes (travailler ensemble lors des activités renforce la confiance et permet un accompagnement de meilleure qualité), cette façon « d'être ensemble avec les jeunes » gagne à se doter d'une certaine formalisation, de certains outils permettant le travail sur les compétences. Le travail social est à la fois, ici, relationnel et pédagogique.

Le travail pédagogique sur les compétences peut s'envisager comme un travail continu associant :

- Interrogation des réalités et représentations des jeunes ;
- Identification de compétences ;
- Valorisation de compétences ;
- Identification de compétences à développer en fonction de projets ;
- Mise à l'épreuve de compétences dans des dispositifs et projets ;
- Evaluation de la progression dans la mise en œuvre et l'acquisition de compétences ;
- Accompagnement des jeunes dans leur progression ;
- Mise en œuvre d'évaluations formatives continues ;
- Feed-back réguliers sur le développement de compétences.

Dans son Rapport d'évaluation de la plateforme « Emploi jeunes » de Schaerbeek, Charlotte Maisin met en évidence des modalités intéressantes dans la relation pédagogique de travail sur les compétences :

Perrenoud explique que « Idéalement, on pourrait concevoir une évaluation entièrement fondue dans le travail d'apprentissage. Autrement dit, une succession de situations bien conçues et pilotées permettrait aux élèves de développer leurs compétences et connaissances tout en donnant à voir leurs acquis au temps t.⁴ » Pour reprendre la métaphore de Tardif, il s'agit non pas de « photographier l'état de maîtrise de la compétence » mais bien de « vidéographier la dynamique de développement de la compétence ».

Cette dynamique d'acquisition des compétences implique qu'il s'agit d'accompagner le public dans sa progression, ce qui implique de prendre une posture « d'expert/conseiller » et de « consultant » (Jorro, 2006)⁵ permettant une évaluation formative continue qui, dans un climat bienveillant, régule les décisions prises par les jeunes.

Perrenoud ajoute que « l'évaluateur (...) doit aussi pouvoir accéder à la pensée de l'étudiant, l'interviewer (plus que l'interroger au sens scolaire), avancer et confirmer des hypothèses qui infèrent de la conduite observable des manières probables de raisonner. »⁶ Cela consiste à interroger les représentations du public, son schéma de pensée, ses valeurs, ses grilles de lectures.

Les dispositifs d'insertion socioprofessionnelle sont des dispositifs qui mettent les jeunes en situation d'agir : il ne s'agit pas seulement de savoir et de comprendre, il s'agit de faire, de réaliser quelque chose grâce/avec le savoir. Comme le souligne Vial, il s'agit ici de distinguer la logique de savoir de la logique d'action avec le savoir/sur le savoir. Pour cela, il considère qu'il importe d' « accepter l'improvisation pour faire avec les aléas de l'évolution des systèmes vivants (...). On n'est plus dans le « faire mieux » mais aussi dans le « faire autrement ». La ré-orientation, la régulation de divergence du projet initial et pas seulement du programme sont prioritaires⁷. En effet, les dispositifs d'ISP tendent à rendre les jeunes autonomes et créatifs. Le « faire autrement » qui respecte certains critères est valorisé. Ce type d'évaluation est appelé « évaluation formatrice » par Vial⁸.

Pour parvenir à formaliser ce type d'évaluation et ce type d'accompagnement, il conviendrait de lister une série de critères de réalisation à partir desquels les jeunes s'autoévalueraient aux moments-m d'évaluation formative. Ces moments-m d'évaluations formatives permettraient de rendre compte de la progression, de l'autonomie, de la réflexivité des jeunes. En ce sens, « la construction du modèle personnel d'action » ferait partie intégrante de l'évaluation et serait considéré « comme objectif prioritaire d'apprentissage »⁹

Les acteurs de terrain, évoquent aussi, dans leurs récits, la valeur que peuvent prendre des dispositifs spécifiques de mise au travail collective sur les compétences, de moment formels où les compétences sont évaluées, identifiées, formalisées,... et où un travail est permis sur les freins ou sur les facilitateurs du développement de compétences ou, plus largement, de la construction d'un projet de vie. Accompagner un jeune, c'est identifier ses compétences ou ce qu'il sait faire et ne sait pas faire mais aussi, plus prospectivement, ce qu'il serait nécessaire qu'il sache faire pour atteindre ses objectifs. Le travail social sur les compétences gagne à ne pas être un travail des compétences pour les compétences mais des compétences pour agir en fonction de contextes, de buts, de motivations, de projets que travailleurs sociaux et jeunes peuvent co-construire.

NOTE 4. Perrenoud P. (2004).

Evaluer des compétences :

www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_01.html

(consulté le 3/07/2015)

NOTE 5. Selon Jorro A. Les postures et l'imaginaire quotidien. In Figari, G. & Mottier Lopez L. (2006). *Recherches sur l'évaluation en éducation*. Paris : L'Harmattan.

NOTE 6. Perrenoud, *Op.Cit.*

NOTE 7. Idem.

NOTE 8. Vial M. (2012). *L'évaluation formatrice, évaluation pour l'amélioration continue des pratiques*, Paris : De Boeck

NOTE 9. Maisin Charlotte (2015), *Rapport d'évaluation de la plateforme « Emploi jeunes » de Schaerbeek*, Bruxelles, Réseau MAG.

6.4.9. Travailler le désir et la capacité d'apprendre et de travailler

Si les jeunes des quartiers ont davantage de compétences à faire valoir qu'ils ne le pensent, ils ont aussi des compétences à acquérir et à développer. Le travail social sur les compétences doit pouvoir permettre de mettre les jeunes en situation de souhaiter développer leurs compétences et de le faire, de se mettre au travail sur leurs compétences. Ceci nécessite, et en particulier pour les jeunes en décrochage, de trouver un sens dans l'apprentissage et le développement de compétences.

Les jeunes ont ensuite un passé scolaire souvent chaotique ou difficile. Ils n'ont pas leur diplôme de l'enseignement secondaire supérieur, ont bien souvent changé plusieurs fois d'école, se sont retrouvés dans des filières de relégation,... Si certains jeunes valorisent l'école et estiment qu'elle a été utile ou qu'ils y ont fait des apprentissages intéressants, la plupart ont un rapport à l'école négatif ou ambivalent. L'échec scolaire et le sentiment d'exclusion sociale ont pu pousser certains à faire de l'école un repoussoir.

Or, dans un parcours de vie, on apprend sans cesse et on développe des compétences tout au long de la vie. En un sens, on peut dire qu'on est tous des apprenants et qu'il est nécessaire d'apprendre tout au long de la vie dans un monde qui évolue sans cesse. Les compétences et le travail sur les compétences peut se concevoir comme un pivot normatif central, presque comme un objectif en soi, comme une unité de sens incontournable. Notre existence dépend largement de ce qu'on peut apporter aux autres en termes de savoir-faire, de la reconnaissance par d'autres des compétences dont on dispose, de l'utilité que l'on a dans des mondes sociaux. Ce que l'on fait pour et avec d'autres nous fait, d'une certaine manière, exister, nous donne des rôles et des identités sociales.

En ce sens, la prise de conscience du rôle des compétences dans la vie pourrait, chez les jeunes, constituer un élément moteur de leur émancipation et de leur insertion. Le travail social gagne, sans doute, à favoriser cette prise de conscience, à susciter, aussi, le désir et la capacité d'apprendre là où les processus d'exclusion et de désaffiliation ont fait leur œuvre. L'acquisition, le développement et la mise en œuvre de compétences peuvent être un puissant levier pour s'insérer ou appartenir, pour s'émanciper ou s'individualiser.

Par ailleurs, si les jeunes disposent de nombreuses compétences, parfois insoupçonnées, le transfert de ces compétences dans d'autres contextes n'est pas automatique et les compétences dont ils disposent seront parfois loin d'être suffisantes pour qu'ils puissent prendre une place dans les mondes qu'ils convoitent. En rester à une identification de compétences existantes ne suffit pas ; il est nécessaire de susciter le désir d'en apprendre davantage, l'envie d'avancer, la conscience de la potentielle transférabilité des compétences, les connaissances à propos des mondes où des voies d'insertion sont possibles,...

Enfin, le rapport des jeunes à l'emploi s'inscrit dans une diversité de modalités qui dépendent de facteurs multiples. La façon dont les jeunes se représentent l'emploi est un facteur déterminant de leur insertion ou non-insertion professionnelle potentielle. Ainsi, plusieurs études tendent à montrer que les perceptions que les personnes ont du marché de l'emploi vont être prédictives de leurs chances d'insertion. Un jeune qui se représentera le marché de l'emploi comme fermé, par exemple, considérant qu'il n'y a pas d'opportunité à saisir, que les employeurs n'engagent pas des jeunes peu qualifiés ou exigent systématiquement de l'expérience ou qu'il n'y a pas d'emploi à cause de la crise aura significativement moins de chances de s'insérer que le jeune qui conçoit le marché de l'emploi comme ouvert, comme dynamique et comme offrant des opportunités à condition de se mettre en condition pour les saisir.

On comprend mieux ici la nécessité de comprendre les représentations des jeunes à propos des compétences, de l'apprentissage, de l'emploi et du travail pour créer les conditions d'un travail social possible sur ces dimensions. Celui-ci passe par la construction d'intérêts, de motivations, de désirs et de capacités de se mettre au travail.

6.4.10. Les limites de l'approche déclarative

Les acteurs soulignent les limites d'une simple approche déclarative sur les compétences. De nombreux dispositifs fonctionnent selon une logique d'entretien individuel lors duquel il est demandé au jeune de faire part de ses compétences et lors desquels les travailleurs sociaux ou accompagnateurs peinent à mettre en évidence, à partir du discours des jeunes, des compétences spécifiques ou transversales. D'une part, les jeunes sont bien souvent peu capables d'identifier et d'explicitier leurs propres compétences. On sait souvent faire énormément de choses sans savoir qu'on sait les faire, sans savoir qu'il s'agit de compétences et sans avoir les mots pour les dire. D'autre part, les travailleurs sociaux sont peu outillés pour identifier ou détecter des compétences à partir de discours, pour mettre des mots sur des compétences transversales ou pour travailler le développement de compétences de façon pédagogique. Le travail sur les compétences est ainsi souvent une boîte noire ou fait l'objet de pratiques floues ou informelles.

Une simple approche déclarative classique d'accompagnement connaît donc certaines limites. Ceci ne veut pas dire qu'il faut abandonner complètement le déclaratif pour ne faire que de l'expérientiel mais qu'il serait sans doute utile de donner au travail d'accompagnement davantage de forme en promulguant notamment l'usage de la grille évolutive et des outils pédagogiques proposés dans cette étude, en mettant en relation (dans les entretiens) des expériences des jeunes avec leurs compétences et en associant l'accompagnement à des projets et des pratiques réelles (in situ) de mise en œuvre et de développement de compétences.

6.4.11. Travailler à partir de récits et mettre en relation expériences et compétences

L'une des réponses à l'approche clinique traditionnelle des accompagnateurs réside dans la possibilité et dans la compétence de ces derniers à détecter et à identifier des compétences sur base des discours des jeunes. Si les jeunes ne peuvent mettre des mots sur les compétences, les travailleurs sociaux peuvent les y aider notamment en interrogeant l'expérience des jeunes ou ce qu'ils ont vécu, que ce soit dans la famille, avec des pairs, à l'école ou dans des réseaux informels.

Quelques clés sont importantes pour identifier ces compétences. D'une part, il s'agit de bien connaître les compétences transversales utiles pouvant être développées dans des pratiques informelles. A ce titre, la grille de compétences construite par les acteurs dans le cadre de cette étude peut être un bon point de départ. Il peut être utile de la compléter à l'aide de la méthode présentée au point 6.4.7 de cette étude.

Ensuite, il s'agit de pouvoir détecter les compétences dont les jeunes ont pu faire l'acquisition à partir de récits d'expériences. L'opération consiste ici à faire s'exprimer les jeunes sur leurs expériences (mise en récit de soi) pour en inférer des compétences qui ont pu être développées.

Il peut, ensuite, être intéressant de pointer avec le jeune ces compétences détectées pour que ce dernier puisse d'une part prendre conscience que les expériences qu'il a vécues lui ont permis de développer des compétences et qu'il puisse, ensuite, confirmer qu'il dispose bien de ces compétences.

L'identification d'expériences et de compétences et la mise en relation de celles-ci peut être considérée comme une clé centrale dans le travail social sur les compétences. Cette mise en relation gagne à être documentée. Les traces de l'existence de ces compétences (qu'il s'agisse de diplômes, de certificats, de témoignages, de documents administratifs liés à des expériences de stages ou d'emploi,...) sont autant de supports pouvant venir attester de la présence de ces compétences.

Si cette identification de compétences peut permettre au jeune de se vivre comme compétent, le travail social sur les compétences peut s'appuyer ensuite sur la mise en projet, la mise en activité, l'identification de compétences utiles pour les mener, leur développement et le travail sur les possibilités de transfert de compétences.

6.4.12. Créer les contextes propices à l'identification et à l'émergence des compétences

Comme nous l'avons vu dans le point 5 de cette étude, les acteurs évoquent largement les surprises que leur font les jeunes lorsqu'ils sont mis en activité, en situation ou en contexte de mettre en œuvre des compétences. De jeunes associés à des représentations d'incompétence peuvent s'avérer parfaitement compétents en situation. Ils nous parlent aussi de rencontres de jeunes avec des mondes qu'ils ne connaissent pas et à propos desquels ils peuvent avoir des préjugés et de la possibilité que permettent ces rencontres de les dépasser, de « sortir de sa zone de confort », de se « remettre en question ». Ils évoquent, enfin, largement, les surprises que leur font les jeunes lorsqu'ils sont mis en activité, en situation ou en contexte de mettre en œuvre des compétences.

Les professionnels parlent aussi de jeunes en perte de confiance qui découvrent leurs compétences par le biais d'expériences professionnelles. C'est alors par la médiation d'une expérience concrète et le soutien de tiers que les jeunes peuvent observer qu'ils disposent de compétences techniques ou relationnelles, qu'ils sont capables de s'adapter à des environnements diversifiés et inconnus au départ.

Il n'y a de Sujet qu'en situation. L'approche déclarative, si elle peut permettre un travail sur les compétences, ne le peut que de façon restreinte. Les acteurs, à travers leurs récits d'expériences, nous montrent que les compétences des jeunes sont essentiellement visibles lorsqu'ils sont mis en situation d'agir. On découvre alors des compétences insoupçonnées, des savoir-faire qu'il aurait été difficile voire impossible de détecter lors d'un entretien qui, bien souvent, mesure surtout, non les compétences réelles mais des discours sur les compétences ou la capacité des jeunes à parler de leurs compétences.

L'identification et le développement de compétences gagne donc à se réaliser dans des situations et des contextes propices. Les acteurs évoquent des expériences dans lesquelles des jeunes les ont accompagnés dans des négociations avec des institutions, des activités lors desquelles des jeunes ont été amenés à prendre en charge l'animation de groupes, des jeunes qui ont pu s'insérer dans l'emploi en comprenant les attentes des employeurs ou des collègues,... autant de mises en situation lors desquelles des compétences « inattendues » ont été identifiées mais aussi pratiquées. On ne peut mettre en actions ses compétences ou se révéler compétent qu'en situation.

Les acteurs évoquent aussi le « milieu juste » qui peut être défini comme l'endroit ou le lieu qui conviendra au jeune, où il se sentira suffisamment à l'aise pour « donner le meilleur de lui-même », où il pourra « réaliser qu'il est quelqu'un de capable », où il pourra voir ses compétences mais aussi sa personne reconnues et acceptées par d'autres. Avec les acteurs, le milieu, le contexte et la qualité de l'encadrement des jeunes seront déterminants de la possibilité pour les jeunes de mettre des compétences acquises ou nouvelles en action.

Dans les focus-groups, les professionnels ont contribué à mettre en évidence le fait que les jeunes ne sont pas inadaptés ou incompetents en soi mais que leurs compétences et leurs possibilités dépendent du cadre institutionnel ou relationnel lui-même.

Avec les acteurs, il s'agit donc de créer des contextes propices à l'identification et à l'émergence de compétences, de créer des lieux où pourront voir le jour des épreuves valorisantes plutôt qu'invalidantes.

Le travail des conseillers emploi, des agents d'insertion, des accompagnateurs, des formateurs,... peut être un accompagnement de l'expérience d'insertion. Il consiste alors à jouer le rôle de médiateur dans une expérience concrète de travail ou de stage par exemple. Ce type d'accompagnement a beaucoup de chances de succès.

Une autre porte d'entrée pour travailler les compétences est le projet ou la pédagogie du projet qui permettent le développement de compétences par la mise en œuvre de projets concrets pour des collectivités.

Ainsi, des jeunes remettant en cause l'autorité en classe, n'adoptant pas les comportements attendus par les professeurs et ayant de piètres résultats et de fortes absences aux cours, ont pu, dans le cadre d'un projet de mini-entreprise, se révéler être des « entrepreneurs » compétents, adopter des attitudes commerciales pertinentes, se mettre en état d'organiser un travail de production, de commercialisation et de recherche de financements efficaces,...

Le cadre leur a permis de révéler leur potentiel, de se mettre au travail volontairement dans le cadre d'un projet concret,... La perception qu'ont les professionnels des compétences des jeunes est parfois moins liée à la présence ou à l'absence de ces compétences chez le jeune qu'à l'impact du cadre sur la possibilité pour le jeune de montrer ou de développer des compétences. Prendre en compte les compétences réelles du jeune, créer un espace où il va pouvoir faire état de ce qu'il sait faire ou mettre en avant ses compétences de façon positive constitue une pratique intéressante dans la relation d'accompagnement ou de formation. Détecter les compétences d'un jeune sans poser de jugement hâtif, c'est se donner la possibilité de les travailler, de les mettre en question, d'identifier les compétences acquises et celles à améliorer, etc.

6.4.13. Evaluer la progression et les parcours

In fine, disent les acteurs, on ne centre pas assez le travail social sur le développement de compétences et la valorisation des parcours des jeunes (plutôt que celle des projets qui sont mis en place). Plutôt que de mettre des mots sur des compétences développées dans les parcours de vie des jeunes, on mettrait en évidence leur passage dans tel ou tel projet ou action sans mettre suffisamment l'accent sur ce que les jeunes ont pu y apprendre, comment ils ont pu y évoluer, quelles compétences ils ont pu y acquérir,... Tout ceci resterait en somme de l'ordre de l'informel et gagnerait à être davantage formalisé par le développement de critères et d'indicateurs permettant de qualifier les parcours des jeunes et leurs progressions.

« Il faudrait arrêter de valoriser des projets pour valoriser des parcours... Souvent le jeune se sent forcé de présenter les aspects positifs du projet et c'est dommage, il faudrait valoriser son parcours plutôt que les projets (thermos, camps,...). Les compétences ne sont pas assez mises en valeur. »

Il ne s'agirait pas de créer une grille figée mais bien des outils réflexifs et d'action permettant davantage de valoriser les compétences et les parcours des jeunes dans la perspective d'un travail social émancipateur. Cette étude entend rejoindre modestement cette ambition.

Conclusion

Permettre aux jeunes des quartiers de s'émanciper par la voie d'un travail social avec eux sur les compétences n'est pas un travail simple qui pourrait se résumer à l'usage d'une grille, d'un mode d'emploi ou d'un livre de recettes à appliquer pour connaître le chemin du succès.

Il présuppose la prise en compte de la complexité des situations des jeunes, de ce qui les relie au monde et une connaissance étroite des réalités sociales, culturelles et familiales des jeunes mais aussi une mise au travail sur leurs connaissances, croyances, comportements, expériences, représentations,...

La présente étude, qui fait voyager le lecteur au cœur de ce que disent les travailleurs sociaux à propos des compétences des jeunes des quartiers, a la modeste ambition de proposer un outil réflexif et collectif pouvant permettre de penser des pratiques de travail social à partir des jeunes et de leurs compétences dans une perspective d'émancipation.

Selon l'hypothèse centrale de cette étude, l'identification, la prise en compte et l'usage relationnel des compétences informelles, socialisantes ou transversales des jeunes par les acteurs de l'action sociale ou éducative permettrait un travail d'émancipation et de construction identitaire.

A écouter les acteurs, leurs récits et leurs analyses, cette hypothèse semble vérifiée et étayée :

Le travail social peut permettre aux jeunes de se vivre et de se définir comme compétents, de développer la confiance en soi et dans le monde, de susciter le désir de prendre sa vie en main, de se placer en situation d'apprentissage, de permettre des transitions sécurisées, d'apprendre à faire avec les institutions,...

Mais cela suppose certaines conditions et pratiques parmi lesquelles la prise en compte des réalités des jeunes, la relation de confiance, le fait de reconnaître les jeunes comme capables, d'attribuer une valeur aux apprentissages informels, d'identifier et de caractériser les compétences transversales, d'adopter une posture pédagogique spécifique, de ne pas se limiter au travail déclaratif et de favoriser les apprentissages expérientiels et collectifs, de mettre en relation des expériences et des compétences, de créer des contextes propices, d'évaluer les progressions et les parcours,...

Comme le dit en substance Déogratias Niyonkuru¹⁰, dans une situation de pauvreté, pour permettre le développement endogène d'une population, il faut remettre les Hommes au centre du projet, les libérer de leur sentiment d'incapacité, leur rendre de la dignité et de la confiance en travaillant sur leurs représentations, leurs valeurs, leurs talents,...

Si, sans doute, cette étude s'ancre dans la perspective d'une humanisation des pratiques sociales en insistant particulièrement sur un travail AVEC les jeunes, sur une posture pédagogique d'accompagnement du pouvoir d'agir, sur une co-construction des savoirs associés au plaisir de connaître et d'apprendre, sur la possibilité pour chaque jeune de devenir le sujet de son existence, il est sans doute nécessaire d'approfondir ou de creuser certaines dimensions :

NOTE 10. Fondateur de l'ADISCO
(Appui au Développement intégral et
à la Solidarité sur les Collines)

D'abord la dimension du sens. Un travail avec les jeunes sur leurs compétences ne peut pas se dédouaner d'un travail plus large sur la construction et la quête du sens, et ce particulièrement avec des jeunes pour qui l'existence ne fait plus sens. A ce titre, un travail avec le sujet sachant faire doit sans doute se penser dans sa cohérence avec le sujet pensant, éprouvant, agissant et parlant. L'homme n'est pas un moyen mais une finalité, disait Kant.

A cette dimension du sens et de la cohérence à travailler peut venir s'ajouter la dimension du lien social là où, trop souvent, cette dimension fait défaut au point que certains jeunes en viennent à couper tous leurs liens pour choisir des options radicales.

Ce qui apparaît chez de nombreux jeunes, c'est l'absence de lien à tout niveau (éducatif, institutionnel, relationnel,...) et l'apparition de sujets clivés, fragmentés, en rupture,... Il s'agit là, en termes de perspectives, de permettre l'implication, la conjugaison entre ce que l'on vit et ce que l'on pense, de penser et de co-construire les modalités selon lesquelles les sujets vont prendre une place dans des collectifs, de travailler à « l'advenement » du sujet comme lien entre le sujet et le monde, de permettre les transitions,...

In fine, l'émancipation ou l'insertion reviennent à prendre une place, avec ce que nous sommes et ce que nous savons faire dans un ou dans plusieurs collectifs qui donnent du sens, et produisent de l'appartenance tout en permettant l'individuation. Un travail social avec les jeunes sur leurs compétences doit s'accompagner de la construction de possibilités pour les jeunes de prendre une place, de jouer des rôles et d'être reconnus pour ce qu'ils sont et ce qu'ils font. Ceci passe certainement par des relations de co-construction entre jeunes et acteurs bienveillants, par la possibilité de mettre sa vie en récit, de prendre des responsabilités vis-à-vis d'autres,...

Enfin, cette étude ne propose pas les analyses et perspectives construites par les acteurs à propos du travail collectif et du travail en réseau. Les compétences gagnent, pour les acteurs, à être reconnues, travaillées et valorisées non simplement par un ou quelques travailleurs sociaux mais dans le cadre d'un travail en réseau regroupant une pluralité d'acteurs sur un territoire donné.

Parmi les faiblesses du travail sur les compétences, les acteurs identifient notamment le manque de prise en compte des compétences dans le travail en réseau, le cloisonnement des institutions et services, le manque de communication sur les compétences, trajectoires et progressions des jeunes, le caractère conjoncturel des projets, la faiblesse des partenariats et des capacités à se construire un langage commun entre acteurs du réseau,...

Ils proposent la construction en intelligence collective d'un vocabulaire commun, de faire davantage dialoguer les mondes (des jeunes, de l'insertion, de l'emploi, de l'école,...), de favoriser les projets durables en partenariat intersectoriel, de proposer des espaces de débat et de partage d'expériences, de permettre la reconnaissance des compétences transversales par l'ensemble des acteurs, d'approfondir les référentiels communs,...

Le travail sur les compétences en réseau fera l'objet de futures analyses du grain.

Dans la phase 2 de ce projet (expérimentation), il s'agira de construire et de mettre en œuvre un dispositif d'accompagnement des acteurs dans leur expérimentation des résultats de la phase 1 (construction de cette étude). La phase 2 permettra d'affiner les compétences, le référentiel, les méthodes et outils,...