

Évaluation du dispositif Garantie jeunes : quels effets sur le développement de compétences non académiques des bénéficiaires ?

Evaluation of the Garantie jeunes system: what effects on the development of non-academic skills of beneficiaries?

Océane Vilches – oceane.vilches@u-bourgogne.fr
IREDU, Université de Bourgogne-Franche-Comté.

Pour citer cet article : Vilches, O. (2021). Évaluation du dispositif Garantie jeunes : quels effets sur le développement de compétences non académiques des bénéficiaires ? *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 7(3), 73-93. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-7-3-73>

Résumé

Depuis sa généralisation en janvier 2017, la Garantie jeunes (GJ) accompagne de manière intensive les jeunes NEET vers l'emploi ou la formation. Alors même que plusieurs évaluations ont été menées sur ce dispositif, cet article cherche à mesurer les effets du dispositif GJ sur l'insertion en formation ou professionnelle, mais également sur le développement de compétences non académiques par les bénéficiaires. Notre recherche s'inscrit dans le cadre d'une convention CIFRE avec la Mission locale Nevers Sud-Nivernais. À partir d'une méthode longitudinale qualitative, nous avons recueilli au total cinquante-cinq entretiens semi-directifs auprès de bénéficiaires de l'accompagnement. Ces entretiens ont été complétés par une vingtaine de journées d'observation directe et participante durant des ateliers collectifs. Ainsi, notre analyse s'inscrit dans une démarche sociologique et entend comprendre les parcours et aspirations des jeunes après un an d'accompagnement. Nos résultats principaux montrent que l'insertion professionnelle et sociale de nos enquêtés s'améliorent à l'issue du dispositif, mais qu'il faut nuancer cet aspect. En effet, notre recherche a permis d'identifier des jeunes pour qui la GJ est une étape de transition, un tremplin, mais également des jeunes pour lesquels elle ne permet pas d'améliorer leur situation socioprofessionnelle initiale, même si dans tous les cas, les jeunes ont développé des *soft skills*.

Mots-clés

Garantie jeunes ; NEET ; évaluation ; compétences non académiques.

Abstract

Since its generalization in January 2017, the Garantie jeunes system has been intensively accompanying young NEETs towards employment or training. While several evaluations have been conducted on this scheme, this article seeks to measure the effects of the GJ scheme on training or professional integration but also on the development of non-academic skills by beneficiaries. Our research is part of a CIFRE agreement with the Mission locale Nevers Sud-Nivernais. Using a qualitative longitudinal method, we collected a total of fifty-five semi-structured interviews with beneficiaries of the support program. These interviews were supplemented by about twenty days of direct and participant observation during group workshops. Thus, our analysis is part of a sociological approach and aims to understand the paths and aspirations of young people after one year of support. Our main results show that the professional and social integration of our respondents improved at the end of the program, but that this aspect must be qualified. Indeed, our research has allowed us to identify young people for whom the GJ is a transitional stage, a springboard, but also young people for whom it does not allow them to improve their initial socio-professional situation, even if in all cases, the young people have developed soft skills.

Keywords

Garantie jeunes system; NEET; evaluation; non-academic skills.

1. Contextualisation de la recherche

1.1. La Garantie jeunes : un dispositif à destination des jeunes NEET vulnérables

Le dispositif Garantie jeunes a été instauré dans le cadre de la Conférence nationale contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale en décembre 2012 (Wargon & Gurgand, 2013). C'est le décret n° 2013-880 du 1er octobre 2013 qui a prévu sa mise en place à titre expérimental d'abord auprès de quarante-quatre Missions locales. Cette expérimentation a ensuite été élargie à cinquante-huit Missions locales supplémentaires en décembre 2014. Son élaboration correspond à la déclinaison de la stratégie européenne, déployée face à l'aggravation de la situation des NEET1 et du chômage des jeunes (Escudero & Mourelo, 2018).

La GJ a, pour objectif principal, l'accompagnement des bénéficiaires vers l'autonomie à l'aide d'un parcours personnalisé afin qu'ils s'insèrent sur le marché de l'emploi. Le dispositif dure un an et peut être prolongé jusqu'à six mois maximum. Il débute par une phase collective de quatre à six semaines auprès d'une cohorte de quinze jeunes environ. L'accompagnement est considéré comme intensif dans la mesure où le bénéficiaire participe à des ateliers l'ensemble de la semaine, qui peuvent consister en l'élaboration de curriculum vitae, de simulations d'entretiens d'embauche ou encore de travaux de groupe. Après ce collectif, les bénéficiaires sont suivis individuellement par leur conseiller référent. Durant cette période, les jeunes doivent effectuer des immersions professionnelles, dans une logique de « *work first* » c'est-à-dire d'emploi d'abord (Farvaque et al., 2016). Enfin, l'investissement du jeune est conditionné à une allocation mensuelle équivalente au Revenu de Solidarité Active (RSA). Par conséquent, le dispositif GJ a aussi conduit à créer le métier de « *conseiller GJ* » qui doit à la fois assurer l'animation des sessions collectives et l'accompagnement individuel.

À l'heure où il est question d'universaliser la GJ en raison du contexte sanitaire, ce dispositif vise initialement les jeunes NEET de seize à vingt-cinq ans. Plus précisément, il s'agit d'une catégorie spécifique des NEET : les jeunes en situation de grande vulnérabilité, de précarité ou de pauvreté. En effet, pour bénéficier du dispositif, les bénéficiaires ne doivent pas avoir de soutien financier de la part de leurs parents. De façon générale, cette vulnérabilité peut être financière, familiale et/ou sociale (Farvaque et al., 2016).

1.2. Évaluer un dispositif : l'exemple de la Garantie jeunes

Après avoir rappelé les principes de base de la GJ, se pose la question de son évaluation. Les travaux qui étudient les dispositifs d'accompagnement s'intéressent généralement à l'accès à l'emploi, qui apparaît comme plus facilement mesurable, mais aussi comme un objectif central (Domingo, 2012), voire une finalité du dispositif. Par ailleurs, un intérêt croissant est porté aux « *taux de sortie* » depuis les évaluations sur le Revenu Minimum d'Insertion (RMI) (Marc & Range, 2008). À ce sujet, Couronné et al. (2020) rappellent que les « *sorties positives* »²

¹ NEET : De l'anglais « *neither in employment nor in education or training* », cet acronyme désigne les jeunes qui ne sont ni en emploi, ni en études, ni en formation (Cuzzocrea, 2014).

² Selon le Guide relatif à la Garantie jeunes (2017), « La sortie positive s'apprécie strictement à la date d'anniversaire de l'entrée du jeune. À cette date précise, le jeune doit être soit en emploi, soit en formation professionnelle qualifiante ou diplômante, soit avoir créé une entreprise, soit avoir été en situation professionnelle pendant au moins 4 mois dont 80 jours effectivement travaillés. »

dans le dispositif GJ reposent sur des enjeux financiers puisqu'elles conditionnent le financement des Missions locales.

Les travaux menés privilégient donc les méthodes quantitatives aux méthodes qualitatives, et semblent davantage porter leur attention sur les bénéficiaires des dispositifs (Domingo, 2012). Frégné (2013) montre alors que la principale limite de ces évaluations est de ne pas tenir compte des réalités du terrain, dit autrement de la « *boîte noire* », au profit de l'analyse des performances et des données directement mesurables. Ainsi, plusieurs enquêtes ont pris en compte un échantillon témoin et utilisé l'assignation aléatoire de façon à démontrer l'effet « *pur* » du dispositif (Penissat, 2011). Mais, comme toute méthode, elle comporte des difficultés qui concernent entre autres l'applicabilité, l'éthique et la précision statistique (Bouguen & Seban, 2014).

Concernant la GJ, les évaluations existantes ont orienté leurs analyses vers plusieurs axes : le public cible, le parcours des jeunes, les partenariats locaux, les pratiques des conseillers et l'impact du dispositif sur les parcours des jeunes. Nous proposons de présenter quatre évaluations majeures.

D'abord, Farvaque et al. (2016) ont souhaité porter leur attention sur les modalités de mise en œuvre du cahier des charges de la GJ au sein des Missions locales et donc des changements qu'elle pouvait induire. Ainsi, des observations et des entretiens ont été conduits auprès de trois structures avec l'interrogation de responsables et de conseillers. Les résultats principaux montrent que la GJ a conduit à des changements importants au sein des Missions locales, face auxquels elles ont su s'adapter. Cette étude offre des pistes de réflexion quant aux difficultés qu'a entraînées la mise en place du dispositif, à savoir l'augmentation des entrées à gérer et par conséquent l'accroissement de la charge de travail pour les conseillers. Ces premiers éléments permettent de prendre conscience des effets de la création de la GJ au sein des structures qui l'organisent. En revanche, nous n'avons pas d'éléments concernant les bénéficiaires.

L'évaluation conduite par Loison-Leruste et al. (2016) vient combler ce manque. En effet, la méthodologie adoptée a permis de rendre compte des parcours des bénéficiaires, mais aussi de l'avis de plusieurs acteurs institutionnels. Ces entretiens ont été complétés par de l'observation, des focus groups et du suivi en entreprise. L'accent est mis sur les jeunes dans cette enquête. Les auteurs ont élaboré une typologie qui permet d'identifier trois types de parcours au sein de la GJ. Ils montrent qu'une part des bénéficiaires, appelés les « *parcours empêchés* » ne parvient pas à tirer profit du dispositif. Il s'agit des jeunes les plus vulnérables, qui sont souvent les moins diplômés et qui ont peu d'expérience professionnelle. Ils peuvent aussi avoir des problèmes de santé qui freinent leur accès à l'emploi, ainsi qu'une précarité résidentielle. Cette étude a été menée dans une démarche compréhensive des parcours, mais non dans une logique de représentativité avec des statistiques.

Gaini et al. (2018) ont souhaité mener une évaluation quantitative de la GJ. Ainsi, les auteurs ont utilisé un nouvel outil, la plateforme CEdipe qui permet de repérer les jeunes pouvant prétendre au dispositif. L'objectif consistait à mesurer l'impact différentiel de la GJ sur les bénéficiaires à l'aide d'un groupe témoin. Les principales conclusions de l'étude consistent à dire que l'allocation mensuelle est essentielle pour la majorité des jeunes ainsi que la phase collective qui est vécue comme une réelle étape de (re-)socialisation. Enfin, le dispositif semble avoir des effets positifs sur les taux d'emploi et particulièrement sur l'emploi durable. Cet impact est d'autant plus important au début de l'accompagnement et dans les mois de la

fin de celui-ci. Pourtant, les auteurs estiment que leur évaluation ne permet pas de rendre compte statistiquement d'un effet propre du dispositif.

Enfin, l'étude d'Escudero et Mourelo (2018) permet d'appréhender la mise en place de la GJ au niveau européen. En effet, les auteurs proposent de comparer les réussites et les difficultés rencontrées par les différents pays de l'Union européenne. Leurs principaux résultats démontrent que le succès du dispositif repose sur une intervention précoce, soit une proposition d'emploi ou de formation dans un délai de maximum quatre mois pour les jeunes. Ensuite, les auteurs préconisent l'instauration d'un cadre institutionnel adapté à la mise en place de la GJ mais aussi la mise à disposition de ressources suffisantes. Le bon fonctionnement du dispositif nécessite également l'engagement des bénéficiaires. Ces premiers résultats invitent donc à s'interroger de manière plus fine sur chacun des pays et éventuellement envisager des comparaisons entre eux. Nous verrons que l'objectif de notre recherche est différent de ces évaluations déjà menées sur la GJ.

1.3. Enjeux et objectif de la recherche

Alors que la GJ a intéressé plusieurs auteurs, nous proposons d'évaluer ce dispositif en apportant une dimension nouvelle sur la question. D'abord, notre travail de recherche a pour ambition l'évaluation des effets de la GJ sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes puisqu'elle apparaît comme un objectif principal. Ensuite, nous considérons les compétences non académiques comme une variable médiatrice. L'acquisition de *soft skills* apparaît comme un objectif intermédiaire. Ainsi, il s'agira d'observer s'il existe un effet du dispositif qui transite par les compétences sociales sur l'insertion professionnelle et sociale.

Cet article permettra alors d'apporter des pistes de réflexion quant aux hypothèses suivantes :

- 1) Le dispositif GJ permet une meilleure insertion professionnelle et sociale.
- 2) Le dispositif GJ a un effet sur les compétences non académiques.

Nous proposons donc de porter notre attention sur deux concepts qui sont l'insertion sociale et professionnelle, mais aussi les *soft skills*. Nous précisons que ceux-ci ne sont pas distinctement séparés, mais nous supposons que l'intérêt porté aux compétences sociales va permettre de venir éclairer le concept d'insertion. En effet, notre recherche s'inscrit au sein de plusieurs travaux scientifiques qui ont mis en avant l'importance des compétences non académiques sur le marché du travail. Ainsi, les écrits à leur sujet démontrent entre autres des effets sur la réussite sociale et économique de manière générale (Heckman et al., 2006), et plus précisément sur le salaire (Albandea & Giret, 2016).

L'attention portée à l'insertion sociale et professionnelle invite à s'interroger sur ce concept. En effet, le terme d'insertion sociale et professionnelle a émergé depuis le rapport Schwartz, mais il semble important de distinguer les deux dimensions qui le composent (Kieffer & Tanguy, 2001). L'insertion professionnelle est un objet d'étude complexe (Longo, 2011) et certains auteurs comme Vincens (1997) proposent de différencier un aspect objectif et subjectif. Dans le cadre de notre recherche, nous considérons l'insertion professionnelle des jeunes comme l'accès à un emploi ou à une formation après le dispositif. Le critère de stabilité (Mainhagu et al., 2018) ne peut être considéré dans la mesure où nous n'aurons pas assez de recul sur la situation des jeunes. En effet, ils sont interrogés après seulement un an d'accompagnement. Par conséquent, un jeune qui s'est inséré professionnellement est un jeune qui est parvenu à trouver un emploi ou une formation à l'issue de l'accompagnement GJ. Concernant l'insertion sociale, elle apparaît comme une notion plus large que l'insertion

professionnelle (Martin, 2018). Selon Mauger (2001), l'insertion sociale est primordiale pour qu'un individu s'insère professionnellement. Ces deux concepts semblent aller de pair. Cet article propose de définir l'insertion sociale des jeunes par le biais de dimensions telles que l'acquisition d'un logement (Dorvil et al., 2002), la pratique d'un sport et plus largement de loisirs (Moro & Ragi, 2003), la santé (Chauffaut et al., 2004), la mobilité (Weber, 2010) et le réseau (Berthaud, 2017).

2. Méthodologie

2.1. Outil mobilisé

Notre enquête de terrain a débuté en septembre 2019 et s'est terminée en février 2021. La récolte des données a eu lieu au sein de la Mission locale Nevers Sud-Nivernais. Son siège se situe à Nevers avec un local présent aussi à Decize. En 2020, le bilan d'activité montre que les jeunes accueillis ont majoritairement entre 18 et 21 ans (52,60%) et sont non diplômés (52,8%). La moitié d'entre eux vit encore chez leurs parents et ils sont nombreux (77,3%) à n'avoir aucun moyen de transport individuel. Les « *jeunes Garanties jeunes* » sont 60,30% à être peu ou non qualifiés.

Cet article mobilise une méthode longitudinale qualitative. En effet, vingt-trois jeunes se sont portés volontaires pour participer à des entretiens semi-directifs à trois reprises. D'abord, au début du programme lors des quatre semaines de collectif, six mois après et enfin à leur sortie du dispositif. Les entretiens ont eu lieu dans les locaux de la Mission locale puis au téléphone lors de la deuxième et troisième phase pour des raisons pratiques. Au total, cinquante-cinq entretiens ont été retranscrits intégralement. Les entretiens menés ne permettent pas de mesurer les « *effets purs* » de la GJ, mais de rendre compte du parcours des bénéficiaires durant un an d'accompagnement, de manière longitudinale. Notre analyse s'inscrit dans une démarche compréhensive et n'entend pas chercher une certaine représentativité (Beaud & Weber, 1998).

Le choix de la méthode qualitative s'est fait en tenant compte des caractéristiques de la population interrogée. Nous avons aussi jugé que des entretiens permettaient de créer plus facilement des liens avec les bénéficiaires du dispositif. Par ailleurs, nous pensons que les questionnaires auraient été remplis succinctement, et nous n'aurions donc pas pu approfondir certains thèmes. Cependant, l'entrée sur le terrain n'a pas été facile et nous avons été confrontés à de nombreux refus. C'est pourquoi l'immersion à la Mission locale lors de la phase d'observation directe et participante a été très utile. En effet, plusieurs conversations informelles ont donné lieu à des entretiens par la suite.

L'analyse des données s'appuie sur une analyse de contenu thématique. Le logiciel NVivo a permis d'aider au codage ainsi qu'à la classification des données. Les procédés sont issus d'une démarche mixte c'est-à-dire que nous avons pris à la fois en compte notre guide d'entretien, mais aussi les extraits de corpus pour créer notre « *Tree Nodes* »³. Il semble important de préciser que nous avons considéré l'unité de sens au détriment du mot. En revanche, même si nous prenons en compte le sens des mots, nous avons fait en sorte de coder de façon précise afin de rester au plus proche des propos des enquêtés. Ainsi, il a parfois été nécessaire de recoder les extraits de corpus plus finement.

³ Tree Nodes : il signifie arbre de codage, et permet de présenter sous forme hiérarchique les thèmes et sous-thèmes du corpus.

2.2. Évaluation des compétences non académiques

Notre recherche s'intéresse aux compétences non académiques. Alors que leur définition ne fait pas consensus, nous considérons que les *soft skills* correspondent à un processus complexe et continu (Hernandez, 2016). Ainsi, elles s'appuient sur la mobilisation de multitudes de ressources, traduites en termes de comportements sociaux, d'habiletés aussi bien émotionnelles, affectives que cognitives (Nangle et al., 2010). Elles reposeraient alors sur des comportements socialement attendus (Hernandez, 2016). Enfin, elle se développent sous l'influence d'un contexte particulier (Abbet & Moreau, 2012).

Concernant notre travail, il n'était pas possible d'étudier l'ensemble des compétences non académiques existantes. Nous avons donc décidé de retenir un nombre de compétences facilement mesurables lors des entretiens. Notre choix a ensuite été guidé par les résultats de la littérature en termes de compétences sociales les plus importantes sur le marché du travail (cf. annexe). Dans cet article, nous porterons notre attention sur les treize compétences suivantes : la communication, le sens des responsabilités, le travail d'équipe, l'autonomie, la prise d'initiative, l'estime de soi, la confiance en soi, la persévérance, l'aversion au risque, la gestion des émotions, l'adaptabilité, l'intégrité et la courtoisie. Par ailleurs, ces compétences semblaient être mobilisées lors des ateliers proposés par la GJ.

L'évaluation de ces treize compétences non académiques a eu lieu lors des entretiens semi-directifs. La construction du guide d'entretien s'est largement inspirée des échelles et référentiels déjà existants tels que le référentiel Passeport Avenir (2011) pour la mesure du sens des responsabilités, de l'autonomie, de la prise d'initiative et du travail d'équipe. Les questions ont parfois été réadaptées et complétées pour le public visé. Lors de la dernière interrogation, nous avons questionné le jeune sur les compétences qu'il pensait avoir développées. Ensuite, de façon à préciser ses propos, nous lui avons demandé de se positionner sur une échelle de 0 à 10 sur chacune de ces compétences, 0 comme étant le sentiment de ne pas être du tout compétent. De façon à comparer le niveau de compétences au début et à la fin du dispositif, le jeune devait indiquer un chiffre concernant son sentiment de compétence à l'entrée de la GJ et au moment de l'entretien. Évidemment, nous pouvons voir des limites à ce positionnement d'échelle dans la mesure où il a eu lieu uniquement lors du dernier entretien en raison du manque de temps à la première interrogation. Cependant, l'avantage est que l'interviewé peut ajuster son score plus facilement puisqu'il doit évaluer au même moment ses compétences au début et à la fin de l'accompagnement. Alors que l'auto-évaluation est largement adoptée par les travaux scientifiques portant sur les *soft skills*, elle repose sur des biais relatifs à la subjectivité (Hernandez, 2016). Toutefois, notre objectif de recherche ne consiste pas à mesurer les compétences réelles des jeunes, mais plutôt d'interroger leur sentiment de compétence. Cet exercice a l'avantage de permettre aux interviewés de conscientiser leurs compétences, ce qui peut leur être utile dans la suite de leur parcours (Mongin & Mohib, 2019).

2.3. Profil des jeunes interrogés

Lors de la première phase d'entretiens, nous avons interrogé vingt-trois jeunes. Notre cohorte se compose de onze filles et douze garçons (Tableau 1). La moyenne d'âge se situe à 20,78 ans. Le plus jeune a dix-sept ans et le plus âgé a vingt-cinq ans. 39% d'entre eux sont compris dans la classe d'âge 21-22 ans. Les classes d'âge 17-18 ans et 19-20 ans comprennent chacune 21,74% des jeunes interrogés. Les effectifs sont ensuite plus faibles puisqu'environ 13% des jeunes ont entre vingt-trois et vingt-quatre ans et ils sont 4% à avoir vingt-cinq ans.

L'ensemble des jeunes interrogés est de nationalité française. Cependant, parmi trois des interviewés, un d'entre eux a obtenu la nationalité à l'âge de trois ans. Un autre a vécu principalement au Maroc et une jeune, née à Mayotte, est arrivée dans la région il y a un seulement un an. Concernant la CSP (catégorie socioprofessionnelle) des parents, nous observons que les jeunes sont issus de familles précaires puisque la majorité d'entre eux ont un père dans la catégorie « défavorisée ». Par ailleurs, les discours des interviewés ont mis au jour les nombreuses « ruptures familiales » auxquelles ils ont fait face, que ce soient des décès, des divorces ou encore des pertes de contact avec des membres de leur famille proche.

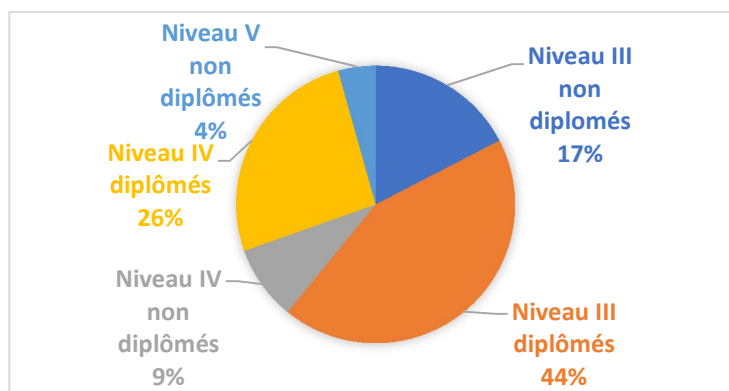
Tableau 1. Caractéristiques sociodémographiques des jeunes

		Effectifs	Pourcentage
Genre	Fille	11	47,83
	Garçon	12	52,17
Nationalité	Française	23	100
	Étrangère	0	0
Âge	17-18 ans	5	21,74
	19-20 ans	5	21,74
	21-22 ans	9	39,13
	23-24 ans	3	13,04
	25 ans	1	4,35
CSP	Défavorisée ⁴	12	52,17
	Moyenne inférieure	7	30,43
	Moyenne supérieure	4	17,39
	Favorisée	0	0
Total :		23	100,00

À propos du parcours scolaire, nous avons constaté qu'une partie des jeunes interrogés peuvent être considérés comme des décrocheurs scolaires. En effet, si l'on tient compte de la définition de ministère de l'Éducation Nationale⁵, dix des jeunes que nous avons interrogés sont des décrocheurs scolaires (Graphique 1). Parmi eux, sept sont sans diplôme et trois détiennent uniquement le diplôme national du brevet. Ainsi, les bénéficiaires de la GJ sont caractérisés par un faible niveau de qualification. Le parcours scolaire de ces jeunes se caractérise par plusieurs régularités, telles que l'apparition des difficultés scolaires durant le collège, le harcèlement scolaire ou encore les orientations non désirées (Loison-Leruste et al. 2016).

⁴ Nous avons comptabilisé dans CSP « défavorisée » les jeunes qui ont déclaré ne plus avoir de contact avec leur père ou si celui-ci est décédé.

⁵ Selon le ministère de l'Éducation Nationale, un décrocheur est un « jeune qui quitte un système de formation initiale sans avoir obtenu de diplôme de niveau V (BEP ou CAP) ou de niveau supérieur (baccalauréat) ».



Graphique 1. Niveau de diplôme

Concernant les expériences professionnelles des enquêtés, nos premiers entretiens montrent que ce ne sont pas des jeunes « *sans expérience* » (Erhel & Gautié, 2018). Ils sont nombreux à avoir effectué plusieurs stages dans le cadre de leurs études. Quinze d’entre eux ont été en situation d’emploi durant au moins un mois. Par rapport à leur engagement citoyen, six enquêtés ont déjà fait du bénévolat, que ce soit occasionnellement ou de manière plus soutenue. De plus, ils sont cinq à s’être engagés dans un service civique. Concernant la mobilité, cinq des jeunes interrogés détiennent le permis et sont véhiculés. Ne pas avoir le permis constitue un réel problème dans le quotidien de certains jeunes et son obtention apparaît comme une priorité. Ce n’est cependant pas le cas de tous.

Tableau 2. Encodage « motivation Garantie jeunes » entretien n°1 issu de NVivo

Composante	Nombre d’unités	Exemples de verbatim
Stages	10	« Le fait de faire des stages dans le domaine que je veux travailler et d’avoir de l’expérience professionnelle. J’ai pas beaucoup d’expérience et je sais que ça peut être un problème pour plus tard » (Aminata, 20 ans).
Trouver un emploi	7	« J’avais de l’argent j’ai tout perdu et j’suis là juste pour trouver un travail, coach sportif. » (Sofiane, 24 ans).
Projet professionnel	6	« Le fait que j’allais pouvoir me trouver une vraie filière (...). Je faisais de l’esthétique et après le décès de ma mère j’ai tout laissé, j’m suis occupée de ma grand-mère et je voulais vraiment me reconcentrer plus sur mon aspect professionnel. » (Mégane, 21 ans).
Allocation / aide au permis	5	« Le permis j’aimerais bien l’passer quand même parce que c’est ... un peu le but parce que pour trouver un travail il faut l’permis. » (Cindy, 25 ans).

Enfin, nos entretiens ont permis de rendre compte des motivations des bénéficiaires à entrer dans le dispositif (Tableau 2). Certes, l’allocation incite les jeunes à s’inscrire à la GJ (Couronné et al., 2019), mais les discours analysés laissent entrevoir d’autres pistes de réflexion. Ainsi, quatre motifs principaux ont été dégagés et concernent les stages, la volonté de trouver un emploi, l’élaboration d’un projet professionnel et les raisons financières (allocation et aide au permis).

3. Résultats

3.1. Des effets positifs sur l'insertion professionnelle et sociale à nuancer

Nous nous intéressons d'abord aux effets de la GJ sur l'insertion. De manière générale, nous constatons que les jeunes sont moins éloignés de l'emploi qu'au début de l'accompagnement. Ainsi, la majorité d'entre eux a pu bénéficier d'une immersion en entreprise. Alors que pour certains ces expériences leur ont permis de se voir attribuer de nouvelles tâches et gagner confiance en eux, d'autres regrettent parfois le type de missions octroyées.

« J'avais plein de responsabilités à faire parce que j'ai montré que j'adorais ce métier vraiment beaucoup et que même la patronne elle était choquée que j'me donne autant dans son magasin ! (...) Elle m'a donné les responsabilités de refaire les rayons. Avant quand je faisais les stages avec le lycée j'le faisais pas ! (...) Donc j'faisais ça en fait, j'refaisais les rayons en fait. J'm'amusais en fait, c'était un jeu pour moi ! » (Camille, 18 ans, projet professionnel : vendeuse textile)

« On s'est bien entendus, après c'était pas passionnant ! (rires). Je triais les frais, je rangeais les boîtes, les dates de péremption ... le ménage. (...) En soi c'est pas que ça m'a pas plu c'est que c'était pas passionnant, mais j'ai fait tout ce qu'ils m'ont dit ! » (Mégane, 21 ans, projet professionnel : faire une capacité en droit).

Ces extraits d'entretien font écho à un volet important de la GJ qui consiste à penser que c'est la multiplication de périodes de mise en situation en milieu professionnel (PMSMP) qui permettra au jeune d'acquérir des compétences, développer son autonomie, faire émerger un projet professionnel et par conséquent favoriser son insertion professionnelle et sociale (Erhel & Gautié, 2018). Nous constatons donc qu'il est question ici de favoriser la quantité à la qualité des expériences, dans la mesure où, à plusieurs reprises, les conseillers ont répété que ces stages ne devaient pas excéder un mois. Les jeunes doivent donc accepter ces expériences pour être *workfirstable*⁶ (Heinrich Pailleret, 2021).

Après un an d'accompagnement, un premier groupe de jeunes est parvenu à décrocher un emploi. Pourtant, nous pouvons considérer que la GJ est une étape de transition dans leur parcours puisque cet emploi ne correspond pas à leur projet professionnel. Il est donc temporaire selon ces jeunes. De plus, il s'agit principalement de contrats dits « précaires » tels que des contrats intérimaires ou des contrats à durée déterminée. Les bénéficiaires ont donc accepté ces contrats pour subvenir à leurs besoins, mais ils ont toujours pour objectif de changer de secteur dès que leur situation le permettra.

« Après bon hôtesse de caisse c'est pas ce que je veux faire à la base, mais franchement ça me plaît bien ça. J'aime bien le contact avec les gens et tout donc ça me dérange pas. (...) Donc bah écoute comme je trouve pas dans mon domaine bah pour l'instant ça me va. Avec ces temps c'est un peu compliqué de trouver ... » (Cindy, 25 ans, projet professionnel : secrétariat).

En revanche, les enquêtés de ce groupe qui n'étaient pas titulaires du permis ont tous débuté leurs démarches dans ce sens. Les jeunes qui souhaitaient acquérir un logement autonome ont pu le faire grâce à l'allocation, même si leur situation reste précaire. Les bénéficiaires qui avaient des problèmes de santé n'ont pas le sentiment d'avoir amélioré leur situation sur ce

⁶ Un bénéficiaire *workfirstable* est un jeune qui est prêt à accepter tout type d'expérience professionnelle, sans rien attendre de l'employeur, et donc prendre le risque d'accumuler les « échecs » dans leur parcours.

point. Ils n'ont pas déclaré non plus de dépenses dans les loisirs puisque l'allocation a servi principalement pour des dépenses quotidiennes. Enfin, ces jeunes n'ont pas réellement constitué un nouveau réseau, que ce soit personnel ou professionnel. Ils sont surtout restés en contact avec les personnes qu'ils connaissaient déjà auparavant.

Ensuite, le deuxième groupe rassemble des bénéficiaires qui n'ont pas vu leur situation changer en termes d'insertion professionnelle. En effet, ils racontent avoir éprouvé des difficultés à trouver un stage ou emploi, en raison de la pandémie, mais aussi parce que leur projet professionnel était en cours de construction. Ces jeunes peuvent être assimilés à ce que Loison-Leruste et al. (2016) nomment les « *parcours empêchés* » c'est-à-dire que leur situation n'a pas évolué en raison de problèmes relatifs à la santé, aux finances ou encore au logement. De plus, ils n'adhèrent pas à la proposition institutionnelle de la GJ. Concernant nos enquêtés, un seul correspond entièrement à cette description. Ainsi, l'analyse des entretiens montre que ces jeunes tirent profit du dispositif sur plusieurs points : un gain de confiance, de motivation, d'autonomie et l'acquisition des codes de l'entreprise.

« Franchement ouais ça m'a appris des choses ! Ça m'a appris par exemple que j'avais pas parler avec un patron comme avec mes copains, et du coup qu'il y avait des postures, pas venir en survêt', qu'il y avait des tenues vestimentaires et tout ça ! Et j'ai appris par exemple que parler de ses compétences et qualités tout ça. Le respect aussi, être à l'heure, être ponctuel tout ça ! Et j'ai aussi appris mes défauts et tout. » (Baptiste, 18 ans, projet professionnel : en cours).

En termes d'insertion sociale, les démarches pour le permis se sont faites plus tardivement que dans le premier groupe. En effet, ces jeunes ont dû gérer d'autres priorités, à l'image d'un enquêté qui est devenu père de famille. Les dépenses en termes de loisirs concernent un jeune qui a profité de l'accompagnement individuel pour s'autoformer. Enfin, les jeunes de ce groupe semblent être plus isolés que ceux du premier puisqu'ils déclarent n'avoir gardé aucun contact avec les autres bénéficiaires.

Enfin, le dernier groupe désigne des jeunes qui ont utilisé la GJ comme un réel tremplin. Dans leur cas, le dispositif a été un appui dans l'élaboration de leur projet, et plus encore, ils ont pu intégrer une formation qui correspond à leur projet professionnel. En effet, au moment de la dernière interrogation, ces enquêtés sont encore en formation, mais décrivent des projets futurs. Selon le discours de ces jeunes, le dispositif a été réellement bénéfique dans leur parcours.

« Bah ouais ça a changé mon parcours parce qu'en vrai je m'attendais pas à être là donc tu vois ça m'a quand même aidé. Donc c'est sûr que si j'avais pas eu ça, je sais pas ce que j'aurais eu, je serai encore chez mes parents à mon avis. J'aurais bossé en intérim j'pense. (...) Moi la Garantie jeunes c'était mon dernier recours, c'était mon plan C. Moi concrètement c'était soit j'allais là soit je m'engageais dans l'armée. Donc ouais ça a été un tremplin ! » (Maxime, 22 ans, projet professionnel : entraîneur de football).

Nous pouvons noter qu'initialement les bénéficiaires de ce groupe présentent moins de difficultés en matière de mobilité puisqu'ils détiennent en majorité le permis et sont véhiculés. Ils sont aussi plus nombreux à avoir pu mettre de l'argent de côté et dépenser dans les loisirs puisque l'allocation n'a pas servi à financer le permis. C'est aussi dans ce groupe que les jeunes ont déclaré le plus avoir élargi leur réseau personnel et professionnel. Enfin, en ce qui concerne la santé, ils sont plusieurs à avoir déclaré « *améliorer leur santé mentale* ».

3.2. Quelles *soft skills* au début du dispositif ?

Après avoir apporté des éléments de réponses quant à l'insertion professionnelle et sociale des enquêtés, la focale est posée sur les compétences non académiques. En effet, cette vision n'a jamais été prise en considération par les évaluations qui se sont intéressées à la GJ. Or, notre choix s'inscrit dans la réflexion entamée par Jellab (1998) sur le travail de socialisation qui est opéré au sein des Missions locales. Par ailleurs, l'intégration au sein de la structure nous a permis de constater que l'allusion aux *soft skills* était très présente. Effectivement, les conseillers sont amenés à remplir à trois reprises des fiches de progression vers l'autonomie qui permettent de rendre compte de l'évolution du parcours du jeune, et une rubrique est consacrée aux compétences sociales. Le bilan de mise en situation professionnelle fait aussi référence à plusieurs compétences telles que l'autonomie, l'implication, la ponctualité et l'assiduité. Enfin, lors de la phase d'observation, nous avons pu observer plusieurs ateliers qui faisaient travailler les jeunes sur ce que les conseillers nomment les « *compétences fortes* ».

De façon à faire un état des lieux au début de l'accompagnement, nous proposons de présenter les résultats de l'essai d'une typologie. Celle-ci comporte une visée descriptive au sens de Demazière (2013) puisqu'elle a pour objectif d'organiser les discours selon un thème spécifique. Ainsi, à l'aide de la fonction « *cluster analysis* » du logiciel NVivo, nous avons pu établir une typologie des bénéficiaires selon les compétences sociales. Nous avons tenu compte des similarités d'encodage⁷ c'est-à-dire que le logiciel considère uniquement les nœuds, soit les verbatims codés⁸. Nous distinguons trois groupes distincts selon le coefficient de Jaccard⁹ (Tableau 3).

- Le 1^{er} profil regroupe uniquement des jeunes femmes. Elles sont neuf au total. Les bénéficiaires de ce groupe se caractérisent par un sentiment de compétence fort par rapport à la courtoisie et l'intégrité. En revanche, il s'agit du groupe qui rassemble les jeunes qui se sentent les moins compétents. On remarque un écart important par rapport aux deux autres profils concernant l'aversion au risque, la confiance en soi, la gestion des émotions et l'estime de soi. Au regard de ces analyses, ces jeunes pourraient être qualifiées de « **réservées** ».
- Le 2^e profil rassemble uniquement trois jeunes hommes. Ce groupe réunit des bénéficiaires qui ont un sentiment de compétence élevé concernant l'autonomie, l'aversion au risque, la confiance en soi, le sens des responsabilités et le travail d'équipe. L'aversion au risque se distingue davantage par rapport aux deux autres groupes. Cependant, les enquêtes montrent que les membres de ce groupe semblent se sentir moins compétents à propos de la communication, la courtoisie, l'estime de soi, la gestion des émotions et la persévérance. Ces éléments nous amènent à désigner ces jeunes comme les « **téméraires** ».
- Le 3^e profil, le plus important en termes de nombre, concentre onze jeunes. La majorité d'entre eux sont des jeunes hommes puisqu'il y a uniquement deux jeunes femmes. Ce groupe se sent davantage compétent en comparaison aux deux autres. Mais, ils se distinguent par un sentiment de compétence plus élevé concernant l'adaptabilité, la

⁷ Utilisation du coefficient de Jaccard pour évaluer la proximité entre les individus.

⁸ Initialement, il n'est pas possible de croiser les encodages avec les attributs. Après plusieurs tests, nous avons fait le choix de créer un encodage relatif au « *genre* » qui est apparu comme le plus pertinent.

⁹ Cet indice est normalisé entre 0 et 1. Plus il est proche de 1, plus les discours comparés sont similaires.

communication, l'estime de soi et la persévérance. Nous pouvons nommer ce groupe les « éloquents ».

Tableau 3. Encodage « profil compétences » entretien n°1 issu de NVivo

Type de profil	Compétence associée	Exemples de verbatim
Profil 1	Confiance en soi	« Nan j'ai pas confiance en moi. Quand j'veux faire quelque chose j'me dis est-ce que je vais l'faire quoi. Comme pour aller demander un stage. J'ai pas confiance donc du coup j'ai peur d'y aller » (Fanny, 21 ans).
Profil 2	Travail d'équipe	« Ouais forcément parce que j'ai bossé en cuisine. J'ai fait beaucoup de rugby aussi et de la pêche en équipe » (Rémi, 22 ans).
Profil 3	Estime de soi	« Ouais j'suis fier d'avoir eu la chance de voyager et de pas être resté dans ma bulle ou quoi. Parce que quand j'suis arrivé aux Émirats arabes unis j'étais quand même quelqu'un de grave fermé, j'voulais pas m'ouvrir aux autres, j'voulais pas me mélanger » (Mourad, 20 ans).

3.3. Développement des compétences non académiques durant la Garantie jeunes

Comme expliqué précédemment, l'appréciation des compétences s'appuie sur l'analyse des entretiens et les échelles de positionnement. L'annexe rappelle les choix opérés pour chacune de ces treize *soft skills*. De la même manière que Gérard (2003), nous avons calculé pour chaque compétence plusieurs indices :

- La **moyenne (μ)** au début (μ_1) et à la fin de l'accompagnement (μ_2) ;
- L'**écart-type (σ)** au début (σ_1) et à la fin de l'accompagnement (σ_2). Il permet d'observer la dispersion entre les individus par rapport à la moyenne. Un écart-type qui se rapproche de 0 correspond à des valeurs peu dispersées autour de la moyenne ;
- Le **taux d'hétérogénéité (η)** appelé aussi coefficient de variation au début (η_1) et à la fin de l'accompagnement (η_2). Selon Ouellet (1985), si ce taux est inférieur à 15%, l'homogénéité entre les individus est considérée comme importante. Au-dessus de 30%, nous pouvons considérer qu'il y a un désaccord entre eux.

Tableau 4. Indices sur l'échelle des compétences non académiques

	μ_1	μ_2	Écart μ	σ_1	σ_2	η_1	η_2
Adaptabilité	6,87	7,69	+ 0,82	2,09	1,66	30,45	21,62
Autonomie	6,18	8,12	+ 1,94	1,90	0,72	30,79	8,85
Aversion au risque	4,69	5,62	+ 0,93	2,73	2,09	58,14	37,22
Communication	5,37	7,75	+ 2,38	2,03	1,29	37,75	16,66
Confiance en soi	4,75	6,87	+ 2,12	3,13	2,09	65,90	30,45
Courtoisie	8,44	9,12	+ 0,68	1,20	0,82	14,38	9,07
Estime de soi	5,62	7,25	+ 1,63	3,05	1,98	54,26	27,35
Gestion des émotions	5,69	7,12	+ 1,43	1,96	1,86	34,40	26,07
Intégrité	8,37	9	+ 0,63	1,20	0,82	14,38	9,07
Persévérance	5,44	7,62	+ 2,18	2,37	1,26	43,50	16,50
Prise d'initiative	4,81	7,06	+ 2,25	2,14	1,12	44,38	15,91
Sens des responsabilités	5,12	7,62	+ 2,50	2,55	1,15	49,81	15,05
Travail d'équipe	6	8,31	+ 2,31	2,63	1,35	43,88	16,27
MOYENNE	5,95	7,63	1,68	2,23	1,40	40,15	19,24

Pour rappel, nous portons notre attention sur des compétences autoperçues et ces estimations n'entendent pas mesurer de façon exacte chacune de ces compétences. Ainsi, l'analyse de ce tableau nous apporte plusieurs informations importantes.

D'abord, nous constatons que les jeunes se sentent plus compétents pour l'ensemble des *soft skills* à la fin de l'accompagnement (Tableau 4). Toutefois, les écarts sont plus élevés concernant la communication (+2,38), le sens des responsabilités (+2,50) et le travail d'équipe (+2,31). Ainsi, les jeunes observeraient des différences plus importantes entre le

début et la fin du dispositif concernant ces compétences sociales. Ensuite, la mesure de l'écart-type nous apprend que, de manière globale, l'accompagnement GJ a permis de réduire les disparités entre les individus en termes de compétences. On parle alors d'effet « *équité* » (Gérard, 2003). Les valeurs les moins dispersées autour de la moyenne à l'issue de l'accompagnement concernent l'autonomie (0,72), la courtoisie (0,82) et l'intégrité (0,82). L'indice correspondant au taux d'hétérogénéité montre que les jeunes se positionnent de façon plus similaire sur ces compétences. En revanche, ils semblent être en désaccord à propos de l'aversion au risque (37,22) et de la confiance en soi (30,45). De ce fait, des disparités entre eux persistent à ce niveau.

Une analyse plus fine des entretiens permet de compléter les données statistiques (Tableau 5). En effet, en interrogeant les jeunes sur le développement de ces *soft skills*, nous constatons qu'ils expliquent se sentir plus compétents à la suite du collectif (9 unités encodées), mais aussi de leurs expériences professionnelles (10 unités encodées). Ces deux aspects semblent aussi importants l'un et l'autre pour les bénéficiaires. Ainsi, ceux qui font référence au collectif évoquent les ateliers relatifs à la confiance en soi, mais aussi le fait d'être en groupe et d'avoir des horaires imposés. À titre d'illustration, Marvin (*exemple verbatim*) explique qu'il a l'impression d'être mieux organisé et déclare aussi être plus à l'aise en groupe. Il indique que les ateliers menés en groupe ont été utiles pour lui, ainsi que le rythme imposé à la GJ en termes d'horaires. En effet, ce jeune a vécu une période importante sans emploi, et se sentait particulièrement isolé au début de l'accompagnement. Par ailleurs, d'autres jeunes comme Tamara (*exemple verbatim*) évoquent l'apport d'une expérience professionnelle dans son parcours. Cette jeune était réservée tout au long du collectif et s'est même vu proposer un atelier pour gagner en confiance. Elle s'est ensuite retrouvée face à de nombreuses difficultés pour trouver des stages. Pourtant, elle considère que son stage de trois semaines en tant qu'agent d'entretien l'a aidée à prendre confiance en elle.

Tableau 5. Encodage « amélioration des compétences » entretien n°3 issu de NVivo

Composante	Nombre d'unités codées	Exemples de verbatim
Collectif	9	« Et tout ce qui s'est passé dans le collectif, que par exemple j'me suis levé le matin, etc. etc. Ça a fait que ça a continué en fait et même là encore aujourd'hui j'continue toujours à progresser en fait » (Marvin, 24 ans)
Expériences professionnelles	10	« Oui ça m'aide à prendre confiance en moi parce que par rapport aux autres stages que je faisais on me faisait pas trop confiance, alors que celui-là j'ai l'impression qu'on me fait confiance » (Tamara, 20 ans)

4. Discussion et conclusion

Notre article s'inscrit dans le prolongement des travaux menés sur les compétences non académiques, en les contextualisant à un dispositif particulier qui est celui de la GJ. Nous avons la volonté d'apporter des éléments nouveaux quant à l'évaluation de ce dispositif, et c'est pour cette raison que nous nous sommes intéressés aux *soft skills*.

Les hypothèses principales soulevées dans cet article portaient d'abord sur l'effet de la GJ sur l'insertion professionnelle et sociale de ses bénéficiaires. Ensuite, nous supposons que la GJ a aussi un impact sur les compétences non académiques des jeunes. Afin de répondre à ces hypothèses, nous avons fait le choix d'inscrire notre réflexion dans une démarche compréhensive, à l'aide d'entretiens semi-directifs menés à trois reprises, mais aussi avec une phase d'observation directe et participante. Ainsi, l'analyse des données collectées nous a permis de distinguer trois groupes distincts de jeunes, pour qui le dispositif a permis de décrocher un emploi précaire, une formation ou au contraire de ne pas améliorer leur situation. Loin de s'intéresser uniquement à l'emploi, les récits ont permis d'apporter des pistes de réflexion quant à l'insertion sociale des jeunes. L'allocation joue ici un rôle important puisqu'elle a permis à plusieurs jeunes de lever certains freins périphériques relatifs au logement, la mobilité et la santé. Cependant, les dépenses faites par les enquêtés concernent principalement des achats quotidiens en comparaison aux loisirs et s'apparentent donc à un usage présent (Loison-Leruste et al., 2016). De plus, la constitution d'un réseau personnel par le biais du collectif comporte des limites comme Gaini et al. (2018) l'avaient déjà constaté. En effet, les bénéficiaires les plus isolés peinent à se socialiser, alors qu'il s'agit d'un des objectifs principaux des Missions locales (Jellab, 1998).

Enfin, nos résultats apportent des éléments quant au développement des *soft skills* dans la GJ. D'abord, notre analyse montre que les jeunes n'arrivent pas avec un niveau de compétences égal. Nous pouvons donc supposer que les ateliers, par exemple relatifs à la confiance en soi, ne conviennent pas à l'ensemble des bénéficiaires. C'est d'ailleurs ce qu'ont montré nos entretiens : les ateliers sont appréhendés différemment selon les parcours antérieurs des jeunes. À la fin de l'accompagnement, nous remarquons qu'ils se sentent davantage compétents en termes de communication, de sens des responsabilités et de travail d'équipe. Même si l'importance de ces compétences a déjà été montrée par plusieurs auteurs (Chamkhi & Lainé, 2017), notre réflexion pourrait se prolonger en interrogeant les employeurs susceptibles d'embaucher ces jeunes. Par ailleurs, les résultats présentés dans cet article ne sont pas exhaustifs. Ils amènent alors à orienter notre réflexion sur le lien entre compétences sociales et insertion. Nous pouvons nous poser plusieurs questions : l'acquisition de compétences a-t-elle joué un rôle dans le processus d'insertion ? Les jeunes qui sont parvenus à décrocher un emploi sont-ils ceux qui ont le sentiment d'avoir développé le plus de compétences ? À première vue, les entretiens tendent à dire que les jeunes identifiés comme « *téméraires* » sont ceux qui semblent avoir le plus de difficultés d'insertion en comparaison aux « *éloquents* ». Aussi, la dimension longitudinale, soit l'interrogation à trois reprises, constitue une démarche intéressante dans la mesure où nous avons pu suivre le parcours des bénéficiaires tout au long de leur accompagnement. L'ensemble de nos données permet donc de dresser le cheminement des jeunes au sein de la GJ. Elles invitent aussi à avoir un certain recul sur les propos des jeunes dans la mesure où nous les avons interrogés à plusieurs reprises. De plus, notre recherche amène les jeunes à s'exprimer sur leur parcours et plus précisément sur leurs compétences. Ainsi, l'interrogation sur les *soft skills* par le biais des entretiens semi-directifs apporte une dimension nouvelle aux recherches déjà existantes. En effet, les enquêtés nous livrent des récits d'expérience qu'ils associent eux-mêmes à telle ou

telle compétence. Une fois de plus, il ne s'agit pas de mesurer parfaitement la compétence sociale, mais d'appréhender la perception des jeunes sur chacune d'entre elles.

Pour conclure, notre recherche comporte des biais qu'il nous semble important de mentionner. Ils concernent principalement la mesure des compétences non académiques qui s'avère être un exercice complexe. Pourtant, notre objectif n'est pas de construire une mesure précise de ce concept, mais bien d'apporter des éléments quant à leur développement après un an d'accompagnement dans un dispositif d'insertion. La volonté de s'intéresser à ce type de compétence s'inscrit dans un contexte où plusieurs programmes et interventions se sont déployés pour les développer (Hernandez, 2016). Une autre limite concerne la mesure de l'insertion puisque nous pouvons considérer que cette estimation est « *trop précoce* » (Nicole-Drancourt, 1994). Ainsi, une nouvelle interrogation des jeunes après six mois ou un an permettrait de saisir de nouvelles réalités puisque l'insertion n'est pas un moment figé. Par ailleurs, notre enquête a eu lieu au moment de la pandémie. Les enquêtés ont donc eu plus de difficultés à trouver leurs immersions en entreprises. Nos résultats sont donc moins représentatifs de la situation des bénéficiaires de la GJ. Cependant, ce contexte a permis d'enrichir nos analyses et d'identifier les attitudes et stratégies déployées par les jeunes en temps de Covid. Par ailleurs, nous pouvons considérer qu'il existe un biais de volontariat dans la mesure où les jeunes qui ont répondu aux entretiens ne sont pas représentatifs de l'ensemble des bénéficiaires. Ainsi, nous pouvons supposer qu'il s'agit des jeunes les moins éloignés des attentes du dispositif qui ont participé à la recherche.

5. Bibliographie

- Abbet, J.-P., & Moreau, J. (2012). *Les compétences sociales et leur place dans la formation*. URSP, Unité de Recherche pour le Pilotage des Systèmes Pédagogiques.
- Albandea, I., & Giret, J.F. (2016). *L'effet des soft-skills sur la rémunération des diplômés*. Céreq Net.Doc, (149). [En ligne] Consulté à l'adresse : <https://www.cereq.fr/leffet-des-soft-skills-sur-la-remuneration-des-diplomes>
- Andersson, H., & Bergman, L. (2011). The role of task persistence in young adolescence for successful educational and occupational attainment in middle adulthood. *Developmental psychology*, 47 (4), 950-960. [En ligne] Consulté à l'adresse : <https://doi.org/10.1037/a0023786>
- Passeport Avenir (2011). *Référentiel des compétences comportementales*. Passeport Avenir.
- Baron, R. A., & Markman, G. D. (2003). Beyond social capital : The role of entrepreneurs' social competence in their financial success. *Journal of business venturing*, 18(1), 41-60.
- Barth, I., & Géniaux, I. (2010). Former les futurs managers à des compétences qui n'existent pas : les jeux de simulation de gestion comme vecteur d'apprentissage. *Management & Avenir*, 36, 316-339. [En ligne] Consulté à l'adresse : <https://doi.org/10.3917/mav.036.0316>
- Beaud, S., & Weber, F. (1998). *Guide de l'enquête de terrain*. La Découverte.
- Bensidoun, I., & Trancart, D. (2018). Choix professionnels et écarts de salaires entre hommes et femmes : Le rôle des différences de préférences et d'attitudes face au travail. *Population*, 73(1), 35-62. [En ligne] Consulté à l'adresse : <https://doi.org/10.3917/popu.1801.0035>
- Berthaud, J. (2017). *L'intégration sociale étudiante : Relations et effets au sein des parcours de réussite en Licence [Thèse de doctorat]*. Université de Bourgogne Franche-Comté.

- Binggeli, S. (2009). Comment utiliser le comportement nonverbal pour valoriser sa candidature/Nutzen Sie die nonverbale Kommunikation, um Ihre Chancen zu erhöhen. In *Career Starter : Guide Suisse de carrière* (pp. 176-179). Success & Career.
- Bouguen, A., & Seban, J. (2014). L'assignation aléatoire comme méthode d'évaluation des politiques publiques. *Economie & prévision*, (1), 119-143. [En ligne] Consulté à l'adresse : <https://doi.org/10.3917/ecop.204.0119>
- Brockner, J., Heuer, L., Siegel, P. A., Wiesenfeld, B., Martin, C., Grover, S., Reed, T., & Bjorgvinsson, S. (1998). The moderating effect of self-esteem in reaction to voice : Converging evidence from five studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(2), 394-407.
- Chamkhi, A., & Lainé, F. (2017). Qualités attendues des candidats et modes de sélection lors du recrutement. *Pôle emploi, Direction des statistiques, études et évaluation*.
- Charbonnier-Voirin, A. (2013). L'influence des traits de personnalité sur les composantes de la performance adaptative des salariés. *Revue de gestion des ressources humaines*, (2), 17-32. [En ligne] Consulté à l'adresse : <https://doi.org/10.3917/grhu.088.0017>
- Chauffaut, D., David, É., Guilloux, S., & Olm, C. (2004). Les dispositifs d'insertion face aux problèmes de santé. *Cahier de recherche du CREDOC*, 208.
- Couronné, J., Loison, M., & Sarfati, F. (2020). Ce qu'une « sortie positive » de la Garantie jeunes veut dire. *Vie sociale*, (1), 183-199.
- Couronné, J., Loison-Leruste, M., & Sarfati, F. (2019). D'une politique de défamilialisation à des pratiques de refamilialisation : les ressources des jeunes saisies par la Garantie jeunes. *Revue française des affaires sociales*, (2), 79-96.
- Cuzzocrea, V. (2014). Chapitre 5. La catégorie des NEET : quel avenir ? In *Points de vue sur la jeunesse – Volume 1: 2020 – Quelles perspectives ?* (p. 73-87). Conseil de l'Europe. [En ligne] Consulté à l'adresse : <https://doi.org/10.3917/europ.coll.2015.01.0073>
- Danner, M. (2016). Enjeux et limites d'une auto-évaluation des compétences par les jeunes diplômés : Le cas des écoles d'art. In J.-F. Giret et S. Morlaix (dir.), *Les compétences sociales et non académiques dans les parcours scolaires et professionnels* (p. 91-112). Editions Universitaires de Dijon.
- Demazière, D. (2013). Typologie et description. À propos de l'intelligibilité des expériences vécues. *Sociologie*, 4(3), 333-347. [En ligne] Consulté à l'adresse : <https://doi.org/10.3917/socio.043.0333>
- Domingo, P. (2012). Évaluation des effets de l'accompagnement sur les trajectoires des bénéficiaires : Quels enseignements? *Informations sociales*, (1), 100-107. [En ligne] Consulté à l'adresse : <https://doi.org/10.3917/inso.169.0100>
- Dorvil, H., Morin, P. L., Beaulieu, A., & Robert, D. (2002). Le logement comme facteur d'intégration sociale pour les personnes classées malades mentales. *Déviance et société*, 26(4), 497-515. [En ligne] Consulté à l'adresse : <https://doi.org/10.3917/ds.264.0497>
- Erhel, C., & Gautié, J. (2018). La Garantie jeunes : Éléments d'évaluation et de comparaison internationale. *Travail et emploi*, (153), 5-14.

- Escudero, V., & Mourelo, E. L. (2018). La Garantie européenne pour la jeunesse. *Travail et Emploi*, (153), 89-122. [En ligne] Consulté à l'adresse : <https://doi.org/10.4000/travailemploi.7983>
- Farvaque, N., Kramme, C., & Tuchsirer, C. (2016). La Garantie jeunes du point de vue des missions locales : Un modèle d'accompagnement innovant, mais source de bouleversements organisationnels. *Rapport de recherche du Centre d'études de l'emploi et du travail*, (102).
- Filali, M., El Cati, N., & El Ouazzani Ech Chahdi, K. (2020). L'impact des soft skills sur l'insertion professionnelle des jeunes dans le contexte hôtelier. In *Esprit entrepreneurial et développement des soft skills* (p.287-306). FSJES, UCD.
- Frétygné, C. (2013). *Ce que former des adultes veut dire*. Publibook.
- Gaini, M., Guillermin, M., Hilary, S., Valat, E., & Zamora, P. (2018). Résultats de l'évaluation quantitative de la Garantie jeunes. Quels publics, quels accompagnements et quelles trajectoires des bénéficiaires ? *Travail et emploi*, 153, 67-88. [En ligne] Consulté à l'adresse : <https://doi.org/10.4000/travailemploi.7933>
- Gérard, F.-M. (2003). L'évaluation de l'efficacité d'une formation. *Gestion 2000*, 20(3), 13-33.
- Goldsmith, A. H., Veum, J. R., & Darby Jr., W. (1997). The impact of psychological and human capital on wages. *Economic Inquiry*, 35(4), 815-829. [En ligne] Consulté à l'adresse : <https://doi.org/10.1111/j.1465-7295.1997.tb01966.x>
- Heckman, J. J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor economics*, 24(3), 411-482.
- Heinrich Pailleret, F. (2021). *Le raccrochage professionnel des NEETs en Garantie jeunes : De l'expérimentation à l'industrialisation du dispositif* [Thèse de doctorat]. Université de Bordeaux.
- Hernandez, L. (2016). Programmes de développement des compétences sociales et d'insertion professionnelle chez les étudiant.es : Efficacité et limites. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 45(3), 303-329. [En ligne] Consulté à l'adresse : <https://doi.org/10.4000/osp.5026>
- Jellab, A. (1998). Mission locale et socialisation des jeunes : Quelles valeurs pour quelle insertion? *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 22(1), 59-71. [En ligne] Consulté à l'adresse : <https://doi.org/10.3406/spira.1998.1570>
- Kieffer, A., & Tanguy, L. (2001). Les mouvements de la recherche sur l'insertion sociale, 1980-2000. *Education et sociétés*, (1), 95-109. [En ligne] Consulté à l'adresse : <https://doi.org/10.3917/es.007.0095>
- Lainé, F. (2016). Les compétences attendues par les employeurs et les pratiques de recrutement. *Eclairage et synthèse, Pôle emploi* (22).
- INJEP. (2018). *Le renforcement des compétences sociales*. Etudes et recherches. [En ligne] Consulté à l'adresse : <https://injep.fr/wp-content/uploads/2018/08/IAS16-renforcement-des-competences.pdf>
- Loison-Leruste, M., Couronné, J., & Sarfati, F. (2016). La Garantie jeunes en action : Usages du dispositif et parcours de jeunes. *Rapport de recherche du Centre d'études de l'emploi et du travail*, (101).

- Longo, M. E. (2011). Transitions des jeunes vers la vie adulte : Processus d'insertion et rapports à la vie professionnelle. Perspectives pour les programmes d'action. *Rapport d'étude, Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire*, 11, 82.
- Mainhagu, S., Grima, F., & Defiebre-Muller, R. (2018). La stabilité professionnelle malgré les normes de mobilité. L'identification au travail source de dépendance et de libre choix. *M@n@gement*, 21(3), 994-1031. [En ligne] Consulté à l'adresse : <https://doi.org/10.3917/mana.213.0994>
- Marc, C., & Range, C. (2008). Insertion professionnelle et sociale : Des spécificités transversales aux différents types de minima sociaux. *Revue des politiques sociales et familiales*, 91(1), 92-100. [En ligne] Consulté à l'adresse : <https://doi.org/10.3406/caf.2008.2354>
- Martin, A. (2018). *Les jeunes, l'insertion et les missions locales du pays d'Auge (Normandie) : Les évolutions des représentations sociales entre 1982 et 2017* [Thèse de doctorat]. Conservatoire national des arts et métiers-CNAM.
- Mauger, G. (2001). Les politiques d'insertion. *Actes de la recherche en sciences sociales*, (1), 5-14. [En ligne] Consulté à l'adresse : <https://doi.org/10.3917/arss.136.0005>
- Mongin, M., & Mohib, N. (2019). Accompagner la prise de conscience des compétences dans un dispositif d'insertion professionnelle des jeunes : Regards de formatrices. *Phronesis*, 8(3), 85-97. [En ligne] Consulté à l'adresse : <https://doi.org/10.7202/1067218ar>
- Moro, A., & Ragi, T. (2003). Sport et lien social. *Agora débats/jeunesses*, 33(1), 14-19. [En ligne] Consulté à l'adresse : <https://doi.org/10.3406/agora.2003.2112>
- Nangle, D. W., Hansen, D. J., Erdley, C. A., & Norton, P. J. (2010). *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills*. Springer Science & Business Media. [En ligne] Consulté à l'adresse : <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0609-0>
- Nicole-Drancourt, C. (1994). Mesurer l'insertion professionnelle. *Revue française de sociologie*, (35), 37-68. [En ligne] Consulté à l'adresse : <https://doi.org/10.3406/estat.1991.5552>
- Noukoud, A. (2000). La communication non verbale dans l'entretien de sélection. *Communication et organisation*, (18). [En ligne] Consulté à l'adresse : <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.2423>
- OECD. (2015). *Skills for Social Progress : The Power of Social and Emotional Skills*. OECD. [En ligne] Consulté à l'adresse : <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- Ouellet, G. (1985). Statistiques. Théorie, exemples, problèmes. *Le Griffon d'argile*.
- Penissat, É. (2011). Quantifier l'effet «pur» de l'action publique : Entre luttes scientifiques et redéfinition des politiques d'emploi en France. *Sociologie et sociétés*, 43(2), 223-247. [En ligne] Consulté à l'adresse : <https://doi.org/10.7202/1008245ar>
- Vincens, J. (1997). L'insertion professionnelle des jeunes : délimiter un champ de recherche. *Formation Emploi*, (60), 21-36. [En ligne] Consulté à l'adresse : <https://doi.org/10.3406/forem.1997.2252>
- Wargon, E., & Gurgand, M. (2013). *Garantie jeunes. Synthèse des travaux du groupe ad hoc, rapport au Premier ministre*.
- Weber, S. (2010). Comprendre la mobilité, réinterroger l'intégration. *Revue Projet*, (7), 14-23. [En ligne] Consulté à l'adresse : <https://doi.org/10.3917/pro.hs319.0014>

Annexe

Tableau A1. Justification théorique du choix des compétences sociales

Compétences sociales	Éléments définitionnels	Références
Adaptabilité	<ul style="list-style-type: none"> - Changements de situation de travail - Entente avec les autres - Comportement adopté selon les situations 	Danner (2016) ; INJEP (2018) ; Lainé (2016) ; Robles (2012)
Autonomie	<ul style="list-style-type: none"> - Expérience travail en autonomie - Goût pour le travail en autonomie 	Lainé (2016) ; Mongin & Mohib (2019)
Aversion au risque	<ul style="list-style-type: none"> - Conseils avant prise de décision - Goût pour la prise de risque - Emploi stable vs salaire 	Albandea & Giret (2016) ; Bensidoun & Trancart (2018)
Communication	<ul style="list-style-type: none"> - Expérience entretien d'embauche - Prise en compte des points de vue - Expression écrite 	Baron & Markman (2003) ; Filali et al. (2020) ; Lainé (2016) ; Noukoud (2000) ; Robles (2012)
Confiance en soi	<ul style="list-style-type: none"> - Confiance en soi et vis-à-vis des autres 	Binggeli (2009) ; OECD (2015)
Courtoisie	<ul style="list-style-type: none"> - Jugement des autres - Respect, règles de politesse 	Robles (2012)
Estime de soi	<ul style="list-style-type: none"> - Sentiment de fierté vis-à-vis de soi - Sentiment d'être inférieur aux autres 	Albandea & Giret (2016) ; Brockner et al. (1998) ; Goldsmith et al. (1997) ; Heckman et al. (2006) ; OECD (2015)
Gestion des émotions	<ul style="list-style-type: none"> - Gestion stress, angoisse - Gestion timidité - Gestion impulsivité 	Charbonnier-Voirin (2013) ; Filali et al. (2020) ; OECD (2015)
Intégrité	<ul style="list-style-type: none"> - Mises en situation (ex : réaction portefeuille par terre) 	Filali et al. (2020) ; Robles (2012)
Persévérance	<ul style="list-style-type: none"> - Abandon face aux difficultés - Attitude face aux tâches 	Albandea & Giret (2016) ; Andersson & Bergman (2011) ; Brockner et al. (1998)
Prise d'initiative	<ul style="list-style-type: none"> - Réaction face aux imprévus - Goût pour la prise d'initiative 	Barth & Géniaux (2010)
Sens des responsabilités	<ul style="list-style-type: none"> - Tâches à responsabilité au sein du travail / de la famille 	Lainé (2016) ; Robles (2012) ; Filali et al. (2020)
Travail d'équipe	<ul style="list-style-type: none"> - Travail d'équipe au sein du travail / de la famille - Posture dans l'équipe 	Baron & Markman (2000) ; Barth & Géniaux (2010) ; Danner (2016) ; Hernandez (2016) ; Lainé (2016) ; Robles (2012)