

**TRAVAILLER EN BANLIEUE**  
**La culture de la professionnalité**



Elisabeth BAUTIER, Patrick BOUVEAU,  
Krystyna FAMERY, Nassira HEDJERASSI,  
Ruth C. KOHN, Jean-Yves ROCHEX

# **TRAVAILLER EN BANLIEUE**

**La culture de la professionnalité**

**Editions L'Harmattan**  
5-7, rue de l'École-Polytechnique  
75005 Paris

© *L'Harmattan*, 1995

Isbn : 2-7384-3582-3

# Sommaire

<b>Avant-propos</b> .....	7
<b>Introduction</b> .....	11
<i>Elisabeth Bautier</i>	
De la question de la professionnalisation à celle des professionnels.....	13
Profession, professionnalité, professionnalisation.....	14
Aspects méthodologiques et résumé de la recherche ...	24
<b>Chapitre 1</b> .....	33
<b>Les dimensions d'une typologie de la professionnalité</b>	
<i>Nassira Hedjerassi en collaboration avec Elisabeth Bautier</i>	
Pratiques de langage et langage de la pratique : à la recherche de la professionnalité .....	33
L'identité personnelle.....	42
L'identité professionnelle .....	65
Savoirs mobilisés par les professionnels.....	115
Conclusions .....	153
<b>Chapitre 2</b> .....	165
<b>Enseignants en banlieue ou enseignants de banlieue ?</b>	
<i>Jean-Yves Rochex</i>	
Les transformations des métiers enseignants : contexte général et spécificité du travail en banlieue...	169
Portraits d'enseignants, avec ou sans groupe .....	191
Enseigner en banlieue : une mise à l'épreuve multiforme.....	234

Chapitre 3 .....	257
<b>L'émergence d'un nouveau métier : l'exemple des chefs de projet en DSU dans le département de la Seine-Saint-Denis</b>	
<i>Patrick Bouveau</i>	
Quelques éléments préalables à notre réflexion .....	257
Actes de naissance d'un nouveau métier.....	264
Pour l'expression d'un professionnel-type .....	268
Pour quelle professionnalité ? .....	276
Engagement et désengagement.....	282
Nouveaux rôles ou nouvelles compétences .....	291
Chapitre 4 .....	301
<b>Le réseau comme analyseur des professionnalités en banlieue. Pratiques de réseau et processus de réticulation</b>	
<i>Ruth Canter Kohn et Krystyna Famery</i>	
Prolégomènes .....	301
Pratiques de réseau et processus de réticulation : trois cas de figure .....	317
Constats et questionnements transversaux.....	367
Éléments de bibliographie .....	385
Annexe : grille d'analyse des entretiens.....	387
<b>Conclusion</b> .....	389
<i>Elisabeth Bautier</i>	
<b>Postface</b> .....	395
Présentation des équipes de recherche et des chercheurs .....	397

## Avant-propos

Ce texte est issu d'un rapport remis, dans le cadre de l'action « Université et ville », Programme interministériel de recherche, au Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et au Ministère de l'Équipement, des Transports et du Tourisme.

Le rapport était composé de deux parties. La première, qui est largement reprise ici, construit la problématique de recherche de la professionnalité et de la professionnalisation du travail en banlieue ; elle repose sur l'analyse des évolutions vécues par des professionnels de professions « anciennes » telles que l'enseignement, la médecine ou le travail social et de « professions » plus récentes comme celles de chef de projet ou de coordonnateur de zone d'éducation prioritaire.

Cette recherche pose la question de la spécificité du travail en banlieue, met en évidence des éléments d'une typologie de la professionnalité en banlieue et développe l'étude d'une pratique professionnelle apparue constante : le travail en réseau. L'accent est mis sur les conséquences de la mise en place des dispositifs (fondés en particulier sur la notion de projet) et sur la territorialisation des politiques éducatives ou urbaines. On y conclut à l'importance des questions éthiques, à celle de l'explicitation du positionnement des personnes travaillant en banlieue, sur le plan personnel comme professionnel et de la distinction entre le fonctionnement des dispositifs et des

institutions et la résolution des problèmes sociaux pour lesquels ils sont mis en place.

La seconde partie du rapport, écrite par B. Charlot, ne figure pas ici. Y sont décrites et analysées les modalités de création du centre de ressources « Profession Banlieue » de Saint-Denis et le rôle que l'Université de Paris VIII a joué dans cette création. Y sont traitées des questions portant sur le partenariat entre une université et les municipalités de son environnement et sur les effets de ce partenariat sur les différents acteurs.

### MOTS-CLÉS

Banlieue, centre de ressources, chef de projet DSU, DSQ, culture professionnelle, dispositif, enseigner en banlieue, identité professionnelle, partenariat, professionnalité, professionnalisation, projet, réseau, temporalité.

Elisabeth Bautier a coordonné l'ensemble de ce travail.



## Auteurs

E. BAUTIER, Professeur en Sciences de l'Éducation, Co-responsable de l'équipe ESCOL, Université de Paris VIII.

P. BOUVEAU, Responsable du Centre de ressources sur les pratiques éducatives et sociales en milieux difficiles de l'Institut National de Recherche Pédagogique, Chargé de cours à l'Université de Paris VIII, équipe ESCOL.

K. FAMERY, Chef de service d'équipe d'éducation spécialisée, GREAS, Université de Paris VIII.

N. HEDJERASSI, allocataire de recherches, équipe ESCOL.

R. CANTER KOHN, Professeur en Sciences de l'Éducation, Responsable de l'équipe GREAS, Université de Paris VIII.

J.-Y. ROCHEX, Maître de conférences en Sciences de l'Éducation à l'Université de Paris VIII, équipe ESCOL.

Outre les auteurs sus-mentionnés, ont participé au recueil des données :  
B. BAYET, E. CHATEL, N. GUÉNIF, N. HASSINE, M. MONFOUGA,  
J.-L. ROGER, F. SOUFI, A. TAHRI.



# Introduction

Elisabeth BAUTIER

La démarche qui sous-tend l'ensemble de ce travail sur la professionnalité en banlieue correspond à un double objectif : d'une part, tenter de repérer, si elles existent, les caractéristiques générales des professionnels qui exercent en banlieue ; d'autre part, tenter d'analyser la spécificité (ou la non spécificité) de leur travail. En d'autres termes, nous avons souhaité tenir ensemble la double perspective des sujets et des situations de travail telles que doublement créées par les politiques publiques et par les réalités locales.

Si la problématique du professionnalisme ou du « bon » professionnel se retrouve en filigrane tout au long des pages qui suivent, nous n'avons pu, contrairement à ce que nous espérions initialement, ni l'aborder de front ni la constituer au début de la recherche pour des raisons tout à la fois méthodologiques et idéologiques développées ci-après et que l'on peut résumer ainsi : comment décider qui est un bon professionnel en banlieue sans référer à des critères d'évaluation des actions, voire aux évaluations elles-mêmes qui n'existent pas, sans choisir simultanément ce qui est « bon » pour la banlieue et ses habitants. Si, en tant que citoyen, un tel choix est possible, il est beaucoup plus difficile, voire impossible, d'en faire un objet de recherche rigoureuse.

Une autre préoccupation est à l'origine de notre réflexion, celle de savoir si la capitalisation et la transmission des savoirs construits dans le travail en banlieue sont possibles. Depuis bientôt vingt ans qu'a commencé la crise économique et que sont apparues simultanément les questions de l'emploi, de la fonction de l'école dans l'insertion sociale et professionnelle des jeunes, de l'échec scolaire, celle de l'évolution du travail social..., un très grand nombre d'actions, d'innovations, qui se veulent des réponses à ces questions, ont été entreprises. Vingt ans plus tard, on ne possède pratiquement aucune mémoire de ces actions, *a fortiori* aucune évaluation ni transmission des savoirs ainsi construits.

Deux termes au moins dans ce que l'on vient de dire mériteraient un développement : ceux de « banlieue » et de « professionnel ». Pour ce qui est du second, l'ensemble de ce travail lui est consacré ; nous dirons quelques mots du premier. La « banlieue », comme les autres termes classants, stigmatise et ce faisant globalise autant qu'il décrit ; ce terme renvoie à la construction d'un objet social sur lequel il faut aujourd'hui travailler plus longuement que nous le faisons ici.

Nous voulons donc alerter le lecteur sur ce « construit » social que nous utilisons, alors qu'il serait nécessaire de le déconstruire ; il est vraisemblable qu'une partie des questions soulevées ci-après trouve sa source dans cette notion de banlieue et ce qu'elle évoque dans l'imaginaire social, retraduit dans des mesures politiques dont nous analysons un certain nombre d'effets. Mais un tel travail de déconstruction, pour être méthodologiquement et scientifiquement justifié ne pouvait entrer dans notre démarche, demandant à lui seul autant de temps que ce qui est présenté ici. Ces remarques sont aussi des réserves quant à certaines de nos conclusions : il est difficile de savoir ce qui est attribuable à la situation de

travail et de vie en « banlieue », ce qui relève des caractéristiques de la population elle-même – et, dans ce second cas, la globalisation n'est ni réaliste, ni heuristique –, ce qui est commun à l'ensemble des professionnels quel que soit le lieu où s'exerce l'activité et qui apparaîtrait de façon plus sensible en banlieue, ce qui est le fait d'une évolution des modes de travail. Une remarque encore, la dénomination « banlieue » qui marque d'abord l'effet de la spatialisation (la ségrégation urbaine en particulier) et des situations de vie où les difficultés sont cumulées (chômage, pauvreté, vie familiale complexe, problèmes de santé et de logement, échec scolaire) ne doit pas masquer la question sociale qui dépasse largement une quelconque dimension territoriale. Il est grandement vraisemblable que la majeure partie des analyses ci-après relève de cette « question sociale » qui traverse la société tout entière même si elle se manifeste de façon plus évidente dans les lieux où cette étude a été conduite : la banlieue nord de Paris.

## **DE LA QUESTION DE LA PROFESSIONNALISATION À CELLE DES PROFESSIONNELS**

La question initialement posée portait sur le processus de professionnalisation des intervenants en banlieue. Cette question conduit à repérer, analyser les caractéristiques des professionnels puis à les penser en termes de procès de formation. Il est cependant nécessaire de poser la question du sens même de la notion de professionnalisation et, au-delà, de la signification de la demande de professionnalisation. Ce détour n'est d'ailleurs tel qu'en apparence puisqu'il permet de se doter de critères de définition du professionnel et de la professionnalité.

Le terme de « professionnalisation » rencontre depuis quelques années un succès certain, que ce soit auprès des différents acteurs qui sont amenés à travailler en « banlieue »,

auprès des demandeurs de formation, des employeurs potentiels, des commanditaires de formations ou auprès des « professionnels » eux-mêmes. Un tel consensus en faveur de la professionnalisation ne peut qu'interroger, ou tout au moins devrait amener à analyser précisément ce qui se joue dans ces demandes et ces offres de professionnalisation.

S'agit-il pour les pouvoirs publics ou responsables locaux de trouver dans la professionnalisation des intervenants en « banlieue » une « solution » aux tensions sociales, et/ou une contrepartie au sentiment de délégitimation dont souffrent certains enseignants, travailleurs sociaux, policiers mais aussi gardiens d'immeuble... de par les conditions de travail, dites nouvelles, qui sont les leurs, de donner l'impression aux « usagers » (aux habitants des quartiers en difficultés) qu'on s'occupe d'eux ? S'agit-il pour ceux qui travaillent en « banlieue » d'acquérir des (nouvelles) compétences ? La professionnalisation est-elle une solution, une nécessité ? S'agit-il pour ceux qui exercent un « nouveau » métier (chef de projet, responsable d'actions éducatives péri-scolaire, agent de développement...) d'acquérir un statut, une position sociale, une légitimité ? Il s'agit moins de répondre à toutes ces questions, que de déconstruire les « allant-de-soi » qui accompagnent aujourd'hui ces notions de professionnalisation et de formation.

## PROFESSION, PROFESSIONNALITÉ, PROFESSIONNALISATION<sup>1</sup>

De quoi parle-t-on quand on parle de professionnalisation ? À quoi cette référence s'oppose-t-elle ? Quel rapport y-a-t-il entre profession et professionnalité ? Si l'une ne peut exister

---

1. On retrouvera une partie des éléments développés ci-après dans l'article d'Élisabeth BAUTIER, « Travailler en banlieue. Que signifie professionnaliser ? », *Migrants-formation*, n° 93, juin 1993.

sans l'autre, la réciproque n'est pas vraie, ce qui n'est pas sans importance pour les chefs de projet et les coordonnateurs de zone, nouveaux professionnels sans profession. Un détour par ces notions travaillées traditionnellement par la sociologie du travail est ici intéressant pour éclairer ce qui sous-tend l'évolution actuelle du travail, pour tenter de savoir si on est devant de nouvelles professions ou de nouvelles situations de travail ou devant des changements qui affectent un large éventail de professions. À quel(s) niveau(x) se situent les changements qui relèvent de la professionnalisation : s'agit-il de professionnaliser une branche de métiers ou des individus ?

L'exemple anglo-saxon<sup>2</sup> montre l'importance de la très forte légitimité sociale qui accompagne les pratiques professionnelles qui s'appuient sur des savoirs formalisés. Aux sens du mot « professionnalisation » tel que défini par Hoyle<sup>3</sup>, Bourdoncle en ajoute un troisième : « Dans un premier sens, ce mot désigne le processus d'amélioration des capacités et de rationalisation des savoirs mis en œuvre dans l'exercice de la profession (...). Dans un second sens, il porte non plus sur les connaissances et capacités qu'exige la pratique mais sur la stratégie et la rhétorique déployées par le groupe professionnel pour revendiquer une élévation dans l'échelle des activités (...). Dans un troisième sens, que l'on trouve au moins en France,

---

2. Référence est ici faite à l'article de Raymond BOURDONCLE « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines », *Revue Française de Pédagogie*, n° 94, 1991, pp. 73-92.

3. HOYLE, E., « Professionalization and deprofessionalization in education », in Hoyle, E., Megarry, J. (eds.), *Professional development of teachers. World yearbook of education 1980*, London, Kogan Page, 1980.

HOYLE, E., « The professionalization of teachers : a paradox », in Gordon, P. (ed.), *Is teaching a profession ?*, London, University of London institute of education, 1983.

il désigne, à l'échelle de l'individu, l'adhésion à la rhétorique et aux normes établies collectivement selon le sens précédent. » Il y a donc trois types de processus différents qui, comme nous le verrons dans cette étude, permettent de distinguer différents types de professionnels selon qu'ils insistent davantage sur l'une des trois dimensions, la valorisation de l'un ou l'autre de ce sens pouvant trouver son origine dans des raisons personnelles ou collectives.

L'opposition profession/métier, telle que décrite par Aballéa<sup>4</sup>, met l'accent sur l'importance de la dimension idéologique dans la substitution actuelle d'un terme à l'autre. Le « métier » renvoie à de l'individuel, à du savoir-faire très contextualisé, homogène et reposant sur l'empirique, la pratique. Les termes « profession », « professionnalité » signifient que l'on attend aujourd'hui d'un professionnel plus d'autonomie, de polyvalence, de travail en interface. Ils mettent l'accent sur les attributs de l'organisation, sur la dimension technique et gestionnaire. La professionnalisation va également de pair avec un élargissement du champ de l'action, et repose sur une expertise qui correspond à un arrangement de savoirs complexes, formalisés. Une profession se distingue d'un métier en ce qu'elle est professée. Dès lors, elle est, en formation, liée à une démarche d'intellectualisation, de rationalisation qui permet un apprentissage par transmission et non seulement par imitation, imprégnation, apprentissage sur le tas. Elle est liée à un système de références fait de savoirs, de valeurs et de normes et a, dans une société comme la nôtre, fonction de légitimation. « Ainsi, la notion de professionnalité aurait pour premier rôle de se démarquer des

---

4. ABALLÉA, François, *Sur la professionnalité*, dossier n° 2, 1991, DPNT, 20, rue Geoffroy Cavaignac, 75011 Paris.



notions de qualification et de métier, trop chargées de connotations anciennes, donc négatives »<sup>5</sup>.

Quant au système de références qui se doit d'être visible et explicite, il permet la constitution d'une identité professionnelle construite dans le partage de ces valeurs et normes. Ce faisant, il rend possible et nécessite tout à la fois une évaluation et un contrôle des actes professionnels. Pour de nombreux « métiers » particulièrement présents en « banlieue », lorsqu'ils sont anciens, tels que le travail social ou l'enseignement, la demande-revendication de professionnalité, comme constitution d'une profession et pas « seulement » comme relevant de la compétence des seuls individus, n'est cependant pas sans poser des problèmes, voire présenter des paradoxes du fait de l'acculturation qu'elle implique. Tout se passe en effet comme si l'exigence de professionnalisation allait de pair avec l'éclatement du système de références qui avait fondé leur exercice à un moment de l'histoire de ces métiers. Quant aux nouveaux métiers, si justement on ne peut parler de professions constituées comme telles, mais seulement de professionnels, c'est parce que ce système de références n'est pas constitué.

Nous emprunterons à Lise Demailly<sup>6</sup> son analyse de la redéfinition de la compétence enseignante ; celle-ci illustre le phénomène général de professionnalisation tel que nous venons de l'évoquer. Lorsqu'au mot « métier » se substitue le mot « profession », celui de compétence remplace celui de qualification et « valorise ainsi le je-ne-sais-quoi par lequel la

---

5. DADOY, Mireille, « À la recherche de la notion de professionnalité », *Plan construction*, oct. 89, sup. 34, Plan construction et architecture, Ministère de l'Équipement, du logement et des transports.

6. DEMAILLY, Lise, « La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants », in *De la qualification à la professionnalité, Sociologie du travail*, n° 1-1987, Dunod, Paris.

qualification devient efficiente sur le poste de travail ». La nouvelle dimension de la compétence des enseignants se manifeste dans deux domaines, celui de l'organisation du travail et celui de l'éthique. Nous insisterons sur le second point, commun à d'autres métiers « relationnels » (le travail social, par exemple).

Pour Lise Demailly, les positions éthiques (la conviction de l'éducabilité de l'apprenant, par exemple) font désormais partie de la compétence professionnelle. « Les qualités perçues autrefois comme un supplément d'âme sont perçues maintenant comme une nécessité vitale pour une sortie de crise du système éducatif, ces qualités perçues autrefois comme des caractéristiques individuelles relevant de "dons" naturels sont perçues maintenant comme des capacités collectives ». Il y a là indice du passage d'une qualité à un élément de professionnalité. On y verra aussi la construction du système de références qui définit une profession et une identité professionnelle ; de tels éléments ne sont plus le propre d'une individualité particulière, unique, mais fondent l'inter-reconnaissance des membres de la profession. Ils conduisent cependant à considérer de plus près les rapports entre identité personnelle et professionnelle et à mettre l'accent sur l'analyse des valeurs de référence des individus.

Mais qu'en est-il alors du processus même de professionnalisation ? Le domaine éthique peut-il faire partie d'une formation ? ou cette exigence de valeurs partagées ne renvoie-t-elle pas plutôt à un « nouveau mode de contrôle » et de sélection qui ne reposerait plus seulement sur la possession des qualités académiques et des diplômes mais aussi sur des qualités plus « personnelles », l'implication, par exemple, que l'on dirait professionnelles et qui seraient exigées ? Comme on peut le voir dans les différents chapitres, cette question

dépasse largement la spécificité enseignante, elle conduit à poser celle, plus générale, des conditions et des contenus d'une telle professionnalisation, d'une formation.

Ces différentes exigences peuvent aussi être la conséquence non pas de cette « localisation » du travail, mais d'une nouvelle organisation du travail, elle-même liée à une nouvelle mise en forme des relations sociales, des missions qui sont conférées plus ou moins explicitement aux différents corps sociaux.

Reprenons l'exemple des enseignants qui fera l'objet d'un développement spécifique dans le second chapitre. Si on analyse les changements survenus depuis une dizaine d'années, ils touchent en fait la plupart des lieux scolaires, et pas seulement « la banlieue » ; travail et compétence des enseignants sont mis à l'épreuve : à un travail initialement centré sur un groupe-classe, s'ajoutent des dimensions qui le dépassent grandement, celle de l'établissement et même celle du quartier, celle des cycles, des modules, celle de l'ensemble des collègues d'une même discipline ou d'une même classe. À un travail qui s'exerçait « solitairement », c'est-à-dire dans un dialogue entre l'enseignant, les élèves et sa discipline vient s'ajouter le travail collectif, en « partenariat » avec des agents non scolaires, avec les parents, avec les collègues. À un travail centré sur les apprentissages disciplinaires vient s'ajouter un travail d'ouverture culturelle, de socialisation intellectuelle, voire de construction du sens des savoirs eux-mêmes que les « nouveaux » élèves obligent à mettre en œuvre. À un travail régi par des instructions et des programmes nationaux s'ajoutent, quand elles ne s'y substituent pas, des tâches largement subordonnées à des décisions locales. La diffusion du travail sur « projet » (de zone, d'établissement...) modifie jusqu'au sens même de l'activité d'enseignement.

Enfin, l'exacerbation des enjeux sociaux concernant la formation confronte les enseignants à une sorte d'obligation de résultats, sans d'ailleurs que les moyens pour ce faire soient clairement définis ni que les critères de l'évaluation des résultats soient explicités, même si cette culture de l'évaluation est mise en place par l'administration centrale depuis quelques années. Dans ces nouvelles formes de travail, les savoirs enseignants qui étaient d'abord des savoirs disciplinaires doivent être complétés par des savoirs différents et aujourd'hui tout aussi légitimés par l'institution et qui sont largement du registre organisationnel, de la gestion des politiques éducatives. Mais ce qui pourrait être décrit comme un complément et donc un changement quantitatif est en fait porteur d'une modification qualitative.

Un état des lieux bien proche peut être fait à propos du travail social. Les travailleurs sociaux sont également saisis par la nécessité de changement de culture professionnelle, du système de références. Qu'en est-il quand un métier « relationnel » est confronté au nombre ? Quand le corps des savoirs de référence ne peut se réduire à la psychologie, quand chaque cas, parce qu'il vient s'ajouter à des dizaines d'autres « identiques », devient le social incarné ? Quand le nombre à traiter ne peut plus masquer qu'il ne s'agit plus seulement d'aider telle ou telle situation particulière ? Quand mission nationale et valeurs personnelles sont de plus en plus mises à l'épreuve de la contradiction, quand le travail en réseau, en partenariat, désormais nécessaire, oblige à expliciter des valeurs que l'on voulait personnelles, de l'ordre de « l'intime conviction » ?

Certes, pour les enseignants comme pour les travailleurs sociaux, les conditions de travail difficiles de la banlieue interrogent les choix personnels des gens, leur rapport à leur