

CAHIER DE ReCHERCHE

NOVEMBRE 1999



N° 134

SAVOIRS IMPLICITES ET
COMPÉTENCE COLLECTIVE :
LA COMPLEXITÉ DE LA MISE
À JOUR DE L'INDISCIBLE
DANS LES ÉTUDES SUR L'EMPLOI ET LES COMPÉTENCES

Patrick DUBÉCHOT

avec le concours de **Pierre LE QUÉAU**

Département "Évaluation des Politiques Sociales"

CRÉDOC

L'ENTREPRISE DE RECHERCHE

CRÉDOC

**SAVOIRS IMPLICITES ET
COMPETENCE COLLECTIVE :**

**LA COMPLEXITE DE LA MISE A JOUR
DE L'INDISCIBLE**
dans les études sur l'emploi et les compétences

Département Évaluation
des politiques sociales

Patrick DUBÉCHOT

avec le concours de
Pierre LE QUÉAU

Novembre 1999

142, rue du Chevaleret
7 5 0 1 3 - P A R I S

SOMMAIRE

| | Page |
|----------------------------|------|
| INTRODUCTION GENERALE..... | 7 |

Première Partie : Analyse de l'emploi et des compétences dans les enquêtes du CRÉDOC : **QUELQUES RAPPELS MÉTHODOLOGIQUES**

| | |
|--------------------|----|
| Introduction | 15 |
|--------------------|----|

I-SOURCES D'INFLUENCE DE LA MÉTHODOLOGIE CREDOC

| | |
|--|----|
| <u>I-1. Essai de définition : emploi, métier et compétences</u> | 18 |
| <i>I-1-1. Du métier à l'emploi, une distinction qui n'est pas neutre.</i> | 18 |
| <i>I-1-2. Qualification ou compétence : un glissement qui n'est pas sans enjeu</i> | 21 |
| <u>I-2. Les sources d'inspiration méthodologiques.</u> | |
| <i>I-2-1. Le ROME : une approche fonctionnelle.</i> | 24 |
| <i>I-2-2. La méthode ETED : un outil opérationnel de gestion et de prospective</i> | 27 |
| <i>I-2-3. Les compétences dans la gestion des ressources humaines</i> | 29 |
| Conclusion | 32 |

Deuxième Partie : SAVOIRS IMPLICITES ET COMPÉTENCES COLLECTIVES

| | |
|--------------------|----|
| Introduction | 37 |
|--------------------|----|

I – LES ENJEUX DE L'ANALYSE DES EMPLOIS ET DES COMPÉTENCES : DE « L'ART » A LA REPRODUCTIBILITÉ

| | |
|---|----|
| <u>I-1. Le talent comme compétence professionnelle</u> | 39 |
| <i>I-1-1. Le talent comme compétence indispensable à l'exercice des métiers de « l'art »</i> | 39 |
| <i>I-1-2. Le talent comme compétence indispensable à l'exercice des métiers du travail social</i> | 41 |
| <i>I-1-3. Le « talent », une notion mystificatrice</i> | 43 |

| | |
|---|----|
| I-2. De la volonté à se considérer comme technicien au désir de reproductibilité..... | 44 |
| I-2-1. De la vocation aux « métiers » : parcours d'une professionnalisation | 46 |
| I-2-2. Des métiers aux emplois reproductibles | 48 |

II LES SAVOIRS IMPLICITES

| | |
|---|----|
| II.1. Les savoirs, la compétence et les compétences : essai de clarification | 50 |
| II-1-1. Essai de clarification des notions utilisées | 50 |
| II-1-2. Les savoirs et leurs modes d'acquisition..... | 51 |
| II.2. Les modes de construction des savoirs implicites | 52 |
| II-2-1. L'expérience : la construction des savoirs et des compétences en action | 52 |
| II-2-2. Le savoir-agir et les compétences implicites distinguent le professionnel..... | 54 |
| II-2-3. Au-delà de l'expérience, du savoir-agir : le « talent » entre expérience et aptitudes et qualités | 56 |

III LA COMPÉTENCE COLLECTIVE

| | |
|--|----|
| III.1. Retour sur une notion floue : la compétence collective..... | 58 |
| III.2. L'élaboration de la compétence collective | 59 |
| CONCLUSION..... | 62 |

TROISIÈME PARTIE :

QUELLE MÉTHODE ET QUELS OUTILS D'ENQUÊTE POUR PRENDRE EN COMPTE LES COMPÉTENCES IMPLICITES ET COLLECTIVE

| | |
|---|----|
| INTRODUCTION..... | 67 |
| I. LA MÉTHODE CRÉDOC D'ANALYSE DES EMPLOIS ET DES COMPÉTENCES : RAPPEL..... | 69 |
| I.1. L'analyse des emplois : la méthode des scénarios ou l'étude du contenu d'activité..... | 70 |

| | |
|--|-----------|
| I-2.L'analyse des savoirs et des compétences mobilisés : l'agrégation situation professionnelle/compétences | 71 |
| II. LES COMPÉTENCES IMPLICITES : MEHODES DE MISE À JOUR..... | 76 |
| II.1. Méthodes de recueil des savoirs implicites | 77 |
| II-1-1.La description de l'activité effective de l'enquête..... | 77 |
| II-1-2. L'identification des savoirs expérientiels | 78 |
| II-1-3. L'identification des savoir-faire sociaux..... | 80 |
| II-1-4. L'identification des règles d'évaluation individuelles et collectives qui déterminent les compétences et « la compétence » | 81 |
| II. LA MISE EN ÉVIDENCE DE LA COMPÉTENCES COLLECTIVE DANS NOS ENQUÊTES | 83 |
| III. MÉTHODE ET OUTILS COMPLÉMENTAIRES | 85 |
| CONCLUSION GENERALE..... | 89 |
| ANNEXES..... | 95 |
| ANNEXE 1 : Guide d'entretien auprès des personnes faisant fonction d'éducateur spécialisé | 97 |
| ANNEXE 2 : Mise à jour des compétences dans le secteur social | 117 |
| ANNEXE 3 : Exemples d'itinéraires professionnels d'intervenants sociaux | 119 |

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Depuis plusieurs années, on ne compte plus les articles, ouvrages, colloques et formations qui traitent de la compétence. Ces supports de réflexion ou de formation évoluent dans des univers variés : des travaux sur les méthodes d'analyse des emplois et des compétences, comme ceux du CEREQ¹, des opérations de renouvellement des classification des emplois², des ouvrages à destination du monde de l'entreprise et de la direction des ressources humaines comme ceux de Guy LE BOTERF³, ou encore des travaux issus de colloques comme ceux d'une école d'éducateurs dont le titre s'intitule « Libérer les compétences »⁴. Le thème des compétences intéresse aujourd'hui l'ensemble du monde du travail, et le CRÉDOC a été sollicité pour réaliser des études sur le thème de l'analyse des emplois et des compétences.

Ces études ont eu pour univers le travail social⁵ mais aussi le monde de l'entreprise comme le commerce de la grande distribution⁶. Par ailleurs des travaux de recherche avaient déjà eu pour objet ce thème⁷. Cette recherche s'inscrit dans le prolongement de ces travaux et vise à contribuer à l'amélioration de la qualité de nos enquêtes. Au fil de ces travaux, nous avons analysé un certain nombre de difficultés dans le recueil des informations au cours des entretiens avec les salariés.

Une des difficultés était provoquée par la confrontation entre la logique d'investigation du chercheur qui tente de mettre à jour les actes et les compétences du professionnel et ce même professionnel qui ne parvient pas toujours à dire et à rendre lisibles ses actes quotidiens, son activité journalière. Le principe de l'analyse des emplois adopté par le CRÉDOC conduit à travailler en trois étapes successives : mise à jour, déconstruction et reconstruction des pratiques professionnelles et des savoirs mis en oeuvre ; or ces principes et ce processus ne sont pas toujours bien compris.

¹ MANDON Nicole : *La gestion prévisionnelle des compétences, la méthode ETED*, Coll. des Etudes, CEREQ, n°57, décembre 1990.

² Revue de l'ANPE : *Le nouveau ROME, Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois*, Grand Angle sur l'Emploi, n°6 d'octobre 1993.

³ LE BOTERF Guy : *L'ingénierie des compétences*, Editions d'organisation, Paris, 1998

⁴ JAEGER Marcel (sous la direction) : *Libérer les compétences*, Coll. Les Ecrits de Buc, Novembre 1998.

⁵ Notre équipe a participé au Programme de Recherche de la MIRE : *Observer les métiers de l'intervention sociale*.

⁶ Contrat Emploi Prospective, *CEP Commerce de gros*, 1995,

⁷ DUBÉCHOT Patrick : *Construction et analyse des compétences dans le secteur éducatif et social*, Cahier de Recherche du CRÉDOC, n°86, mai 1996.

Les entretiens d'analyse des emplois exigent une implication de la personne interrogée dans le processus de décomposition de l'activité. Or fréquemment, l'enquêté ne saisit pas toujours l'intérêt et la pertinence de cette démarche même si toutes les informations nécessaires lui sont fournies. Les métiers du social sont exemplaires pour cela. Les professionnels rencontrés ne sont pas habitués ou bien résistent à cet exercice de décomposition. Ils font souvent référence à des modes d'actions généraux représentatifs du métier et non de leur propre emploi. De fait, la décomposition d'une activité professionnelle est d'autant plus complexe que le travail attendu ne relève pas de tâches simples.

La première partie rappellera au lecteur à la fois les modes de construction de ce champ professionnel qui ne sont pas sans influence sur la perception qu'ont les professionnels de leurs compétences. Elle résumera les bases méthodologiques des enquêtes du CRÉDOC sur l'analyse des emplois et des compétences. Enfin, nous rendrons compte des difficultés rencontrées auprès des enquêtés pour leur faire décrire leurs activités et leurs pratiques. Cependant, ce premier chapitre a pour objectif de montrer le cheminement de notre réflexion et de montrer les limites et les obstacles rencontrés pour produire une analyse pertinente des emplois et des compétences.

Ces limites et ces obstacles sont multiples, nous le verrons. Cependant, deux registres de compétences restent peu ou mal explorés dans nos études. Le premier a pour objet, ce que nous désignerons ici par « les compétences implicites ». Dès 1995, dans l'enquête réalisée auprès des éducateurs de la prévention spécialisée, nous avons évoqué ce problème de l'absence de perception de certaines attitudes ou réactions comme évidentes ou liées à la structure psychologique de la personne. L'analyse des emplois dans le champ du travail social se heurte à une culture professionnelle qui met en avant la personnalité davantage que les techniques ou les procédés. Les entretiens réalisés avaient montré la difficulté des professionnels à expliciter leurs compétences, c'est entre autres, parce qu'ils se réfèrent davantage à une compétence globale, implicite, difficilement cernable :

« ... notre savoir-faire, quand nous y réfléchissons n'est pas facile à décrire. C'est d'abord la capacité attentive à saisir le moment, le support, le ton, à partir duquel un contact va se produire, qui va mobiliser quelque chose chez l'autre et conduire à une possibilité d'échange, d'aide réciproque... C'est la maîtrise de soi, capacité à réagir quand il le faut et comme il le faut, à résister aux impulsions... »⁸

⁸ LADSOUS Jacques : *Les professionnels de l'acte éducatif*, in « Les éducateurs aujourd'hui », sous la direction de J-L. Martinet, Coll. Pratiques sociales, Privat, Toulouse, 1993.

Ce problème de la référence à des savoirs et des compétences implicites se situe au cœur de ce travail de recherche. L'hypothèse qui structure cette recherche repose sur l'idée que ces savoirs et ces compétences implicites s'inscrivent dans une logique de mystification consciente ou inconsciente, volontaire ou contrainte. En effet, on peut penser, qu'au-delà de cette première hypothèse, plusieurs réponses sont envisageables et à tester : la difficulté simplement à expliquer l'action, le souci de distinction en conservant des « secrets » de métier, enfin, la résistance à décrire une activité professionnelle peut aussi procéder d'une stratégie plus ou moins consciente de défense contre une certaine reproductibilité technique des façons de faire qui pourraient se traduire par une interchangeabilité des professionnels.

Le second chapitre se propose donc d'essayer d'identifier et de comprendre comment se construit la part insaisissable de ces savoirs et de ces compétences implicites que les professionnels traduisent souvent par l'expérience ou par un savoir-faire qui relève davantage d'un « art » que de la technique (LEMAY, 1993)⁹. Nos différents travaux ont mis en évidence l'importance de ce que nous appelons « l'implicite » pour reprendre le vocabulaire des professionnels rencontrés. Cet implicite, c'est ce qui n'est pas descriptible, ce que la personne ne parvient pas à traduire en mots pour expliquer pourquoi et comment elle fait les choses ainsi. Les mots pour traduire ces savoirs et compétences invisibles et insaisissables sont légions dans les entretiens : pour les uns c'est « l'instinct », pour d'autres c'est « le truc », et finalement, « je fais les choses comme ça, je ne sais pas, moi ! Je ne sais pas c'est le métier, c'est l'expérience ».

Outre ce premier obstacle qui offre une dimension essentiellement individuelle, le second problème rencontré est l'appréhension et l'explicitation de la compétence collective. Dans toutes nos enquêtes, cet aspect des compétences a peu émergé. Nous avons évidemment été interpellés, questionnés par les commanditaires des études, par les représentants des salariés sur cette absence de l'expression de la compétence collective dans la présentation de nos résultats d'enquête. Plusieurs pistes ont été explorées : les questions posées, la méthode d'analyse, la situation d'enquête -le cadre, l'entretien en face-à-face-. Pourtant, cette compétence collective tant recherchée semble bien difficile à faire émerger concrètement. Les enquêtés, individuellement, n'en ont pas une perception claire. A cela, rien d'étonnant puisque toute compétence collective est une combinaison - et non l'addition- des savoirs et des compétences individuelles. Dans la mesure où le secret de la compétence collective se situe « dans cet art spécial d'agréger, de combiner, de coordonner et d'additionner des compétences séparées »¹⁰, on comprend les difficultés que peut rencontrer un salarié à évoquer et surtout expliciter les arcanes de cet art subtil. La seconde partie de ce chapitre tentera d'élucider quelques mystères sur cette question de la compétence collective.

⁹ LEMAY Michel : *Un art de la relation* in « Les éducateurs aujourd'hui », sous la direction de J-L Martinet, Coll. Pratiques Sociales, Privat, Toulouse, 1993.

¹⁰ BONEU François, VIENNEY Jacques : *Comment développer les compétences de son équipe*, Coll. Les questions de l'entreprise, Nathan, Paris, 1995.

Ce cahier de recherche se propose donc d'explorer cette part insaisissable des savoir-faire implicites et des compétences collectives. Le premier enjeu sera de les identifier, puis de comprendre comment ils se construisent ; mais cette recherche n'a de sens que dans la mesure où ce premier travail permettra d'améliorer et d'affiner nos méthodes d'analyse des emplois et des compétences. Dans le troisième chapitre nous étudierons les moyens et les outils nécessaires pour mieux appréhender dans nos enquêtes cette part de l'implicite et du collectif dans le domaine des compétences.

PREMIÈRE PARTIE :

**Analyse des emplois et des compétences dans les
enquêtes du CRÉDOC :**

quelques rappels méthodologiques

INTRODUCTION

L'évolution des emplois et les exigences contextuelles (marché du travail, organisation des entreprises) constituent un sujet classique et dominant en sociologie du travail et les méthodes d'investigation et d'analyse ont changé au fil du temps. Dans les années soixante, l'analyse de l'évolution des emplois portait principalement sur l'impact des nouvelles technologies ; c'est toute la période qualifiée de socio-technique (P.SIMULA, 1993)¹¹. Au début des années quatre-vingt, les études sur ce thème ont mis en évidence l'impact d'autres facteurs comme les choix des entreprises en matière de gestion des ressources humaines mais aussi l'impact de l'intervention de l'individu lui-même -la manière dont il conçoit son poste et le jeu introduit entre la tâche prescrite et l'action effective-. Cette période est qualifiée de socio-productive. Enfin, plus récemment les études sur l'évolution des emplois ont montré qu'il était essentiel, dans le contexte économique actuel, d'anticiper la gestion des compétences à cause d'un environnement particulièrement instable, du renouvellement de plus en plus rapide des produits et des technologies. Pour répondre à cette situation, l'organisation du travail au sein des entreprises vise une plus grande flexibilité des emplois. Dans ce contexte, analyser l'évolution des emplois nécessite de partir du postulat qu' *« un emploi résulte toujours d'une rencontre entre des facteurs multiples et souvent interdépendants : processus de production dans ses aspects technique et organisationnel, fonctionnement du marché du travail interne et externe, système de formation, stratégies individuelles et collectives... »* (N. MANDON¹²).

Aujourd'hui, comme d'autres secteurs d'activités, l'action sociale et éducative subit des contraintes externes, financières, politiques, sociales qui génèrent des changements tant dans l'organisation institutionnelle que dans les modes d'intervention. Ainsi, les départements ont à faire face à la croissance continue des dépenses en matière d'action sociale, et beaucoup se sont engagés dans des révisions de l'organisation de leurs services, dans des redéfinitions de missions confiées aux organismes financés. Cette logique gestionnaire s'ajoute aux bouleversements des logiques d'intervention et à la multiplication des dispositifs des politiques publiques qui ont entraîné l'émergence de nouveaux emplois.

Pour étudier cette évolution de ce champ professionnel, et particulièrement certains emplois, nous avons mené une réflexion à partir de deux modèles d'analyse de l'emploi : celui du CEREQ dans une logique d'analyse

¹¹ SIMULA Pierre (CEREQ): *« La nomenclature du ROME : de la définition de son objet aux principes de classement, in Revue Grand Angle pour l'Emploi, n°6 octobre, 1993.*

¹² Ibid p.9

des emplois dans leur dynamique, et celui de l'ANPE pour construire le nouveau ROME¹³. Ces approches présentaient chacune des particularités utiles à la construction de notre propre méthodologie, elles seront brièvement présentées dans la première partie de ce chapitre.

Au cours des travaux réalisés par le CRÉDOC depuis 1995 sur ce thème, nous avons été évidemment confrontés à de nombreuses difficultés. La première réside dans le fait que l'objet même de l'étude est source de polémiques fortes au sein du champ professionnel. Historiquement, la question des compétences nécessaires pour exercer le métier d'éducateur ou d'assistante sociale a été un enjeu de débats, de conflits et de construction de ces professions en métiers et en catégorie socioprofessionnelle, loin du bénévolat et de la bonne volonté. Le deuxième point délicat est le rapport à la parole et au discours. Ces professionnels de la parole ont eu fréquemment quelques difficultés à se soumettre à une situation d'interrogation et d'investigation. Les enquêteurs ont été confrontés à une certaine résistance des enquêtés à parler d'eux-mêmes et de leurs pratiques¹⁴.

Les professions du travail social se sont forgées une identité professionnelle dans laquelle le travail ne se réduit pas à des tâches. La part de la personnalité constitue une dimension essentielle dans la façon de travailler. De ce fait, lors des entretiens, il n'était pas rare d'entendre un professionnel dire :

« Vous comprenez, face à une situation, il faut savoir improviser. Pourquoi j'agis de telle ou telle manière à ce moment là, c'est difficile à dire. C'est la personnalité de chacun, l'expérience. Un autre n'agira pas forcément comme moi, sauf si on en a discuté en équipe ; et encore ça sera jamais de la même manière car même si on se donne des règles ou des consignes, il y a la personnalité de chacun qui fait qu'on ne dira pas les mêmes mots, on aura pas tout à fait la même attitude que le collègue. C'est normal dans cette profession. » (Educateur de Prévention spécialisée, 1995).

Au départ nous avons construit notre méthode d'analyse des emplois et des compétences en nous inspirant de travaux existants dans ce domaine, principalement ceux de l'ANPE à travers la refonte du ROME et ceux de Nicole MANDON du CEREQ. Bien entendu nous les avons adaptés au champ professionnel étudié : le travail social. La première partie de ce chapitre constitue un rappel de cette méthodologie qui a aussi évolué au fil des études.

Cependant, si depuis une dizaine d'années la question des compétences est si présente dans les écrits et colloques divers, c'est que des évolutions fortes se sont opérées au fil des transformations de l'environnement

¹³ Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois.

¹⁴ Ces aspects ont été explorés dans le Cahier de Recherche n°86, cité précédemment.

institutionnel. La décentralisation a été le premier changement important dans l'univers du travail social. Tout à coup, des professionnels et notamment les assistantes sociales ont vu leur univers professionnel se transformer. Des exigences nouvelles sont apparues de la part de cet employeur nouveau que sont devenus les Conseils Généraux. Nous évoquerons par exemple les critiques formulées vis-à-vis de ces professionnels par l'Association des Présidents de Conseil Généraux¹⁵. Nous en rappellerons l'essentiel dans la deuxième partie de ce chapitre. En effet, car derrière les débats d'éthique, se dessine un profil de « technicien de l'intervention sociale » moins inspiré par sa personnalité que par une technicité fondée sur l'apprentissage d'un certain nombre de règles d'organisation et de procédures. Un enjeu fort apparaît pour les années à venir : les modes d'interventions et les façons d'agir des intervenants sociaux doivent devenir reproductibles quelque soit la personnalité de chacun. Cet enjeu a été largement confirmé par les nouveaux emplois de l'insertion ou des politiques de la ville. La part du talent, de « l'art » ou de la personnalité tant à être réduite par rapport au savoir-faire procédural.

¹⁵ I.P.T.R. : « Les travailleurs sociaux : crise de recrutement et formation. Analyse et éléments pour une stratégie » Etude réalisée pour l'APCG, janvier 1993.

I - SOURCES D'INFLUENCE DE LA MÉTHODOLOGIE CRÉDOC

La sociologie du travail, celle des organisations montrent des évolutions organisationnelles au sein de l'entreprise qui se traduisent aussi par des glissements de sens des termes utilisés, et parfois par l'apparition de nouveaux concepts. Ces modifications de vocables participent elles-mêmes aux transformations du champ professionnel et les présenter contribue à clarifier les processus en cours. Clarifier cet environnement conceptuel permettra dans un second temps de présenter les principes généraux des quelques travaux qui nous ont servi de guide méthodologique.

I-1. ESSAI DE DÉFINITION : EMPLOI, MÉTIER ET COMPÉTENCES

1-1-1. Du métier à l'emploi, une distinction qui n'est pas neutre

Auparavant, parler de métier ou d'emploi renvoyait à une analyse différenciée du rapport au travail. Le métier entretenait des liens étroits avec une représentation socioprofessionnelle marquée par la technicité, le savoir-faire. Son image reste fortement associée à l'organisation artisanale du travail. L'emploi en revanche est associé à un processus de parcellisation des tâches, à une division hiérarchique et fonctionnelle du travail. Il se distingue cependant du poste de travail par une zone d'initiative plus grande dans la mesure où l'emploi recouvre au-delà des tâches prescrites, un ensemble de « situations » de travail qui sans être éloignées du noyau dur de l'activité nécessite une certaine adaptation.

Dans les années soixante-dix, l'approche socio-technique des emplois est encore tributaire du modèle taylorien, poste de travail/tâche à effectuer. Elle trouve ses limites dans la recomposition du travail au sein des entreprises : difficilement compatible avec les contraintes de la flexibilité organisationnelle, peu adaptée à la gestion prévisionnelle des ressources humaines et aux stratégies de pilotage du changement, elle cherche ses repères dans l'univers déstabilisé des années quatre-vingt : « *Le positionnement étroit des individus et des postes sur une grille hiérarchico-fonctionnelle et sur un processus de déroulement des activités, cède la place à des espaces plus flous, plus larges, regroupant des configurations différentes et fluctuantes.* » (P. SIMULA, 1993).

Dans ce travail de reconstruction, l'emploi se définit à partir du contexte et des choix effectués dans l'entreprise, mais aussi en fonction du profil des personnes qui l'occupent. Sans se confondre avec un retour au

métier dans son sens traditionnel, la notion de métier qui réémerge traduit l'espace d'initiative nécessaire au salarié pour accomplir son activité professionnelle. Le concept d'emploi/métier puise sa substance dans les compétences mises en oeuvre par le salarié. Le maître-mot des années quatre-vingt devient alors "compétence" et l'analyse substitue au couple travail/emploi antérieurement privilégié, le couple individu/emploi.

La notion de tâches à accomplir renvoyait plus au poste de travail et parfois à l'emploi si la zone d'initiative était faible. Le métier était synonyme d'autonomie, d'initiative et de gestion d'un ensemble de tâches et de gestes qui constituaient « une situation ». Aujourd'hui, les exigences en terme d'emploi ont tendance à se rapprocher d'un modèle de compétences rattachées à l'artisanat (autonomie, initiative...). Cette nouvelle approche de l'emploi se traduit par un glissement sémantique du terme emploi. La définition de l'emploi se rapproche sensiblement de celle proposée pour définir le métier. La notion d'emploi/métier utilisée dans les travaux récents renvoie ainsi à un « agrégat de situations professionnelles diversifiées », caractéristiques de l'approche métier. Potentiellement mouvantes, dans le temps, d'un service à l'autre, d'une entreprise à l'autre, et en fonction des individus, cet agrégat ne peut être appréhendé qu'à partir d'une observation des situations réelles.

Cette approche de l'emploi donne une part beaucoup plus importante à l'analyse du contenu de l'activité. La mise à jour de ce jeu possible dans un emploi/type conduit à distinguer le travail à effectuer et le travail effectif. Les ergonomes proposent un modèle d'analyse qui oppose la tâche (le prescrit) à l'activité (le réel). Pour C. FLÜCK et C. LEBRUN¹⁶, tout métier est composé de plusieurs activités et toute activité comporte plusieurs tâches ou sous-activités : *"Une activité est un ensemble de tâches qui concourent à un résultat précis, concret"*.

Cette réorganisation de l'approche de l'emploi apparaît dans les dix dernières années au sein du monde de l'entreprise. Durant ces mêmes années, elle pénètre le champ du travail social et surtout des nouveaux emplois de l'intervention sociale. Dans les métiers « traditionnels » du travail social (éducateur, assistant social, animateur), l'activité du salarié est déterminée certes par le cadre institutionnel et par le type d'usager, mais elle l'est principalement par l'appréciation, le diagnostic de la situation qu'il porte, par la conception et la représentation qu'il a de son rôle. Le rapport de l'Association des Présidents de Conseil Généraux¹⁷ souligne bien les difficultés des assistantes sociales à s'intégrer dans l'institution qui les emploie, à accepter une hiérarchie et des consignes sur les politiques à conduire. L'étude réalisée pour PROMOFAP sur les éducateurs en Prévention spécialisée¹⁸, montrait que ces derniers mettaient en avant l'importance de la personnalité et de l'expérience dans

¹⁶ FLÜCK C., LE BRUN C. : « *Développer les emplois et les compétences, une démarche, des outils* », INSTEP Editions, Paris, 1992.

¹⁷ Ibid page précédente.

¹⁸ DUBÉCHOT Patrick : *La prévention spécialisée aujourd'hui : situations professionnelles et compétences*, Coll. des Rapports du CRÉDOC, n° 170, septembre 1996.

la construction de leur savoir-faire. Et comme le souligne Paule SANCHOU¹⁹, mettre en avant le savoir-faire « c'est invoquer une compétence dans l'exercice d'une activité et c'est évoquer des pratiques de l'ordre de l'artisanat. L'artisan a la maîtrise d'une activité qui requiert une adresse spécifique, des tours de main, parfois de l'ordre du secret de fabrication ; c'est aussi celui qui est en relation directe avec l'objet sur lequel il travaille ».

DÉFINITIONS(*)

LE POSTE : Correspond à une position occupée par le salarié étroitement délimitée dans l'entreprise et ses structures organisationnelles, dans la division hiérarchique et fonctionnelle du travail, dans le découpage séquentiel du processus de production ou des procédures mises en oeuvre.

L'EMPLOI : Correspond à une position occupée par le salarié qui se démarque du poste de travail, par l'intégration d'un ensemble de situations de travail, dont les contenus, relativement proches, peuvent différer autour d'un même noyau dur.

LE MÉTIER : Le plus souvent sanctionné et validé par un titre, le métier repose sur les capacités de la personne à mobiliser ses acquis dans le cadre de l'activité professionnelle exercée et à investir ses compétences dans la réalisation d'un travail concret ayant un contenu technique déterminé. Porteur d'une identité socioprofessionnelle marquée, voire d'une histoire et d'une culture spécifiques, il mêle intimement l'activité professionnelle à tout un corpus de connaissances, de compétences et de comportements.

LA PROFESSION : Le lien se relâche avec les activités prescrites par l'entreprise. Le système de repères, de normes ou de valeurs qui sanctionne l'identité professionnelle est associé aux compétences techniques individuelles. Elle se réfère à un processus complexe d'identification et de reconnaissance sociale.

(*) Ces définitions sont inspirées de l'article de Pierre SIMULA du CEREQ dans le n°6 d'octobre 1993 de la revue de l'ANPE, « Grand Angle sur l'emploi ».

¹⁹ SANCHOU Paule : « Savoir-faire et faire savoir », in Les Educateurs aujourd'hui, sous la direction de J-L Martinet, Coll. Pratiques Sociales, Privat, Toulouse, 1993.

1-1-2. Qualification ou compétence : un glissement qui n'est pas sans enjeu

Au cours des années quatre-vingt, la notion de compétence s'est imposée dans les modes de gestion de la main d'oeuvre comme dans les discours sur le travail. Elle tend aujourd'hui à concurrencer celle de qualification, dans les pratiques -en tant que principe d'organisation de la gestion des personnels- comme dans l'analyse -en tant que catégorie permettant de penser le social. Selon Philippe ZARIFIAN²⁰, la notion de responsabilisation des personnels joue le rôle de « clé de voûte » dans cette évolution.

Philippe NAVILLE²¹ définissait la qualification comme « un rapport social complexe ». En cela, il s'opposait à la notion de qualification définie par l'économie néoclassique comme un « capital humain » caractéristique du « facteur travail » dont le prix pourrait être « objectivement » mesuré et se traduire par le salaire. Nombre de sociologues remettent en cause cette apparente simplicité du passage formation-qualification-salaire. Cette alchimie complexe qui transforme des « qualités » humaines en hiérarchies salariales et sociales recouvre des articulations complexes et plus ou moins conflictuelles entre les exigences d'un système de travail, du contexte professionnel et les acquis individuels (DUBAR,1987)²². Cette confrontation se traduit notamment dans les négociations salariales au sein des entreprises.

La qualification renvoie à une dynamique collective à travers les négociations, et la construction de grilles de classification. Dans ce sens, elle s'inscrit en rupture avec la notion de compétence qui privilégie fréquemment dans les approches de type gestion des ressources humaines une analyse individualisée du rapport à l'emploi. Dans le champ de l'intervention sociale, la notion de qualification est d'autant plus importante qu'elle a participé à la reconnaissance des professions, à l'élaboration de convention collective. Cette qualification a offert un statut de professionnel aux intervenants sociaux.

²⁰ ZARIFIAN Philippe : « L'émergence du modèle de la compétence », in Stankiewicz F. : Les stratégies d'entreprises face aux ressources humaines, Paris, Economica, 1988.

²¹ NAVILLE Philippe : « Essai sur la qualification du travail », Marcel Rivière, Paris, 1956.

²² DUBAR Claude : « La qualification », in Sociologie du travail, n° spécial, n°1/1987.

DÉFINITIONS

LA QUALIFICATION : La qualification est toujours, à la fois, faite d'un corps de savoirs intériorisés et d'un ensemble de savoir-faire objectivés, d'une formation scolaire garantie par des titres et une expérience sociale incorporée dans des schèmes professionnels (DUBAR). La qualification n'est pas donnée, elle est fondée sur des connaissances formelles (MONJARDET).

LA COMPÉTENCE : La notion de compétence renvoie au savoir-mobiliser ses connaissances, capacités et qualités pour faire face à un problème donné (DEMAILLY). La compétence est produite par la rencontre de certaines qualités personnelles de l'individu et d'un éventail aussi large que possible d'expériences. (MONJARDET). La notion de compétences renvoie aux aménagements de la personne, valorise la dynamique des personnes dans les situations de travail aussi bien que dans la définition des emplois (DUGUÉ).

Dans le domaine de la formation, la notion de compétence a principalement pour fonction d'apprécier les acquis des individus sur un autre mode que celui de la vérification formelle de l'acquisition des connaissances. Elle marque le souci de passer de l'évaluation des connaissances à l'évaluation de la capacité à mobiliser ces connaissances selon une logique de problème ("être capable de").

La notion de compétence renvoie au savoir-mobiliser ses connaissances, capacités et qualités pour faire face à un problème donné. L. DEMAILLY, dans son étude sur la qualification ou la compétence professionnelle des enseignants indique que, "parler de "compétence" valorise le "je ne sais quoi" par lequel la qualification devient efficiente et s'actualise dans un poste de travail"²³. Les compétences correspondent à une "rencontre réactive" entre les acquis d'un individu et la situation qui les mobilise²⁴.

Dans le domaine de la gestion des emplois, elle oscille entre deux écueils. Le premier consiste à substituer aux savoir-faire liés à l'exercice d'un métier, une liste de compétences qui n'est en réalité qu'un descriptif des tâches. Le second décrit des compétences détachées de tout contenu d'activité (savoir organiser son temps, savoir coopérer...) renvoyant ainsi à des aptitudes cognitives ou à des éléments de la personnalité applicables à une multitude de situations de travail.

²³ DEMAILLY L. : « La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants », in Sociologie du travail, n° spécial, n° 1/1987.

²⁴ MANDON Nicole, Ibid p. 9.

Le recours à la notion de compétences oblige à analyser la transversalité des emplois et celle des acquis. Les compétences apparaissent alors comme un ensemble de savoirs, de savoir-faire et savoir-être, des capacités d'action, de comportements mobilisés dans une situation donnée de travail²⁵. La notion de compétence agrège ainsi des sous-ensembles qui peuvent être relativement disparates. Quatre domaines peuvent être décrits. Les savoirs qui relèvent d'apprentissages purement cognitifs, le savoir-faire acquis par la mise en situation qui relève plus d'une technique du travail. La notion de savoir-être exprime davantage les représentations et les attitudes sous-jacentes aux opinions et comportements professionnels. On ne peut pas enfin, ôter de l'analyse de compétences, la part plus individuelle qui relève des qualités de la personne, qualités valorisées tant par la formation que par l'exercice professionnel.

Les registres de la compétence

- Les Savoirs : Ensemble des connaissances générales et spécialisées qu'il importe de posséder (connaissances théoriques, langages scientifiques et techniques...).
Connaissances des disciplines de base pour exercer le métier.

- les Savoir-Faire : Ils concernent la maîtrise d'outils et de méthodes dont l'utilisation est nécessaire pour la bonne tenue de l'emploi. Ils sont exprimés en termes de capacités observables. Ils expriment l'expérience professionnelle.

- Le Savoir-Etre : Ce sont les savoir-faire sociaux. Ils sont constitués des attitudes et comportements des personnes au travail, des "façons" souhaitables d'agir et d'interagir, l'agir vis-à-vis des autres et de son travail.

- Les Qualités personnelles : Ce sont toutes les caractéristiques de la personnalité de l'individu, des qualités attachées à la manière d'être de l'individu, à son caractère.

Pour Elisabeth DUGUÉ²⁶, l'appel aux compétences remet en cause les métiers, les savoirs professionnels, le contenu des activités au profit de fonctions plus transversales, de la mobilité, de la flexibilité. La notion de compétences renvoie aux aménagements de la personne, valorise la dynamique des personnes dans les situations de travail aussi bien que dans la définition des emplois. L'évolution du concept de métier va dans le

²⁵ Revue de l'ANPE : *Le nouveau ROME, Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois*, Grand Angle sur l'Emploi, n°6 d'octobre 1993.

²⁶ DUGUÉ Elisabeth : La gestion des compétences : les savoirs dévalués, le pouvoir occulté, article dans la Revue Française des Affaires sociales, n°3, juillet 1996.

sens d'une acception plus souple qui permet d'intégrer des normes traditionnelles à ce concept comme l'autonomie, mais aussi de prendre en compte de nouvelles contraintes comme la mobilité, la flexibilité nécessaire de l'emploi. La remise en cause de la notion de qualification et l'émergence de celle de compétence participent, pour certains, à une entreprise de déqualification des métiers (DUGUÉ) et pour d'autres, ouvre de nouvelles voies d'ajustement entre l'individu et l'emploi (FLÜCK, LEBRUN).

Observer les métiers de l'intervention sociale aujourd'hui, c'est inévitablement s'interroger sur les transformations de l'emploi en règle général. Le rapprochement des changements en cours dans le secteur marchand fournit un bon éclairage des processus en cours dans le secteur social. Les métiers du travail social n'échappent pas aux logiques déjà à l'oeuvre ailleurs. L'émergence de la notion de compétence dans la gestion des emplois de l'intervention sociale n'est pas sans enjeu. Outre une remise en cause des métiers traditionnels, des formations et des diplômes, la référence aux compétences réactive l'interrogation sur la légitimité de l'intervention d'un individu auprès d'un autre. La compétence est aussi un rapport social dans lequel le savoir du travailleur social est confronté à l'usager, au client... La compétence fait resurgir des interrogations que la qualification pouvait avoir enterrées.

I-2 – LES SOURCES D'INSPIRATION MÉTHODOLOGIQUES

1-2-1. Le ROME : une approche fonctionnelle

Issu tout à la fois de la prise en compte des recherches théoriques les plus récentes sur les transformations qui affectent les métiers et les emplois et la nécessaire intégration des considérations opérationnelles qui sont au coeur des actes accomplis tous les jours par les agents de l'ANPE, le nouveau Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois (ROME) se veut un instrument de référence à l'usage des agents de l'ANPE et de l'ensemble des professionnels des métiers de l'emploi.

Le ROME est un outil qui doit permettre aux agents de l'ANPE de mieux remplir leur mission de rapprochement entre l'offre et la demande d'emploi dans un univers dont les données structurelles ont été bouleversées.

- Un outil de médiation entre offres et demandes d'emploi

Le rapprochement entre les souhaits exprimés par ceux qui cherchent un emploi et ceux qui cherchent à pourvoir un poste ne se limite pas, loin s'en faut, à une mise en adéquation des compétences professionnelles avec les contenus d'activité. La décision d'embauche résulte bien souvent de la prise en considération de critères

qui n'ont pas grand chose à voir avec le métier appris et exercé par les demandeurs d'emploi : l'âge, la disponibilité, le niveau de formation générale, la motivation de l'individu, sa capacité à s'adapter à "l'esprit de l'entreprise"... Parallèlement, le choix d'un demandeur en faveur de telle ou telle offre répond souvent à des considérations personnelles qui n'ont pas grand-chose à voir avec la nature de l'activité proposée : horaires, ambiance de travail, possibilités de progression dans l'entreprise, avantages sociaux...

Partir des compétences, tenir compte des spécificités des savoir-faire autour du concept d'emploi/métier, utiliser les aires de mobilité, constituent autant d'atouts pour mieux appréhender les caractéristiques des demandeurs d'emploi, mieux comprendre les besoins d'un employeur et, in fine, faciliter le rapprochement entre les deux.

Une prise en compte des réalités professionnelles : la description des contenus de l'activité dans les situations de travail

Le processus à l'oeuvre dans la confrontation entre offre et demande d'emploi est un processus complexe. Par conséquent, la mise au point d'un système permettant un rapprochement automatique entre offres et demandes est utopique. Mais le ROME s'il ne pouvait prétendre à ce rapprochement automatique, permet de prendre en considération la complexité des réalités professionnelles, la variété des situations professionnelles.

Cette approche implique la prise en compte de plusieurs niveaux de description des réalités professionnelles, articulés entre eux selon un principe similaire à celui du verbe, du complément d'objet et de ses attributs.

Exemple : Un Conseiller ... c'est quelqu'un (acteur) qui conseille, oriente (action : fait quoi ?) les jeunes (qui ?) dans un établissement scolaire (où ?)...

Par ailleurs, des rubriques complémentaires dites "spécificités" font l'objet de codification : activités, lieu d'exercice de l'activité, conditions de travail particulières.

Exemple : La catégorie "professionnels de l'intervention sociale, du développement local et de l'emploi". Elle regroupe des emplois/métiers dont les contenus d'activité, les conditions d'accès et les conditions d'exercice sont très différentes. Mais ce regroupement offre plus de visibilité que la catégorie "professions intermédiaires" dans PCS, et prend en compte les courants de mobilité qui existent entre ces emplois et les éléments communs à ces différentes activités (contact avec le public, situation de conseil ou d'assistance aux personnes, diffusion d'informations, connaissance de la réglementation et des acteurs en matière de politique sociale...).

Cette procédure laisse toute sa place aux réalités professionnelles et favorise la prise en compte d'espaces de mobilité. L'élaboration du ROME est avant tout une démarche pragmatique. Elle consiste à inventorier les dénominations d'emplois et de métiers et à procéder ensuite à des regroupements selon le principe d'équivalence ou de "proximité" des contenus de l'activité dans les situations de travail.

L'agrégation des compétences professionnelles à des situations professionnelles

La deuxième caractéristique importante dans la construction de la nomenclature du ROME concerne la prise en compte des compétences professionnelles. On passe d'une définition de l'emploi à partir du poste à une description d'aptitudes, de savoir-faire et de connaissances qui caractérisent la personne et sa capacité d'adaptation à des situations professionnelles qui peuvent varier selon le contexte, le service ou le type d'entreprise.

Les appellations traduisent un souci d'agréger la diversité des emplois existants sur la base d'aptitudes professionnelles proches ou identiques. Les fiches descriptives de l'emploi/métier comportent une rubrique intitulée "compétences communes" :

- "compétences techniques de base",
- "compétences associées",
- "capacités liées à l'emploi"...

Exemple :

Les employés de banque ont été regroupés en 3 emplois/métiers :

- "Agent administratif des opérations bancaires": emplois tournés vers la maîtrise des procédures,
- "Agent de banque contact clientèle": emplois tournés vers la relation avec les clients,
- "Conseiller de clientèle bancaire": emploi comportant une relation de conseil.

L'agrégation est faite à partir d'une communauté de situations de travail pour lesquelles doivent être développés un champ de connaissance commun, et un ensemble de savoir-faire. Le découpage s'effectue à partir de la manière dont sont mobilisées ces connaissances et ces savoir-faire (et non pas à partir des postes de travail).

L'élaboration du ROME s'inscrit dans un cadre méthodologique novateur en matière d'analyse du travail et de l'emploi. L'activité n'y est appréhendée ni comme la pure résultante des formes d'organisation du travail, ni comme un ensemble de tâches et de procédures, mais plutôt comme le résultat des processus d'apprentissage technique et de socialisation permettant aux individus de maîtriser des situations variées dans des contextes organisationnels diversifiés.

1-2-2. La méthode ETED : un outil opérationnel de gestion et de prospective

Depuis le Répertoire Français des Emplois (RFE), la notion d'Emploi-Type (ET) s'est largement diffusée dans le champ de la gestion des ressources humaines. L'Emploi-Type permet de raisonner sur un ensemble de situations individuelles et offre une référence emploi pour envisager des actions en gestion des ressources humaines.

Le contexte actuel est marqué par un renouvellement des problèmes de gestion des personnels et de leurs compétences. Selon N. MANDON, " nous sommes en effet passés d'un besoin d'adaptation, appelant des réponses en termes de formation et d'orientation, à une nécessité d'anticipation... Cette situation nécessite une nouvelle approche de l'emploi". Pour répondre à ces changements, les chercheurs du CEREQ proposent une méthode appelée ETED (Emploi-Type Etudié dans sa Dynamique), qui a pour caractéristique d'accepter l'emploi comme essentiellement variable et évolutif.

Le ROME s'inscrivait dans une logique de classification, l'ETED se veut être un outil d'analyse de la dynamique de l'activité. Loin d'une conception normative considérant un noyau d'activité permanent autour duquel se grefferaient quelques variantes "épidermiques", l'ETED comprend l'activité comme essentiellement variable, déformable, évolutive, à la rencontre d'une part de l'entreprise, de son environnement, de ses choix de management et d'autre part du personnel, de ses savoirs, de ses attentes, de ses stratégies.

Grille d'analyse d'un ETED²⁷

- Autres appellations et emplois dérivés,
- Définition de l'ETED : principales attributions, finalité,
- Insertion administrative et géographique de l'ETED,
- Réseau de relations de l'ETED,
- Savoirs mobilisés : savoirs, savoir-faire, savoir-être,
- Variabilité de l'ETED : facteurs « durs » ou contraintes (type de clientèle, type de réseau de vente, localisation, type de produit) et facteurs « souples » d'adaptation (choix local d'organisation, composition du collectif de travail),
- Élasticité de l'emploi (extension donnée par la personne),
- Compétences,
- Tendances d'évolution : facteurs majeurs (matériels, organisationnels, produits nouveaux, etc.) et incidences sur les effectifs et l'activité, compétences.

²⁷ MANDON Nicole : *L'emploi étudié dans sa dynamique, ETED. Exemples de dossiers descriptifs*, CEREQ, Collection Documents de Travail, n°63, avril 1991.

Considérée ainsi comme une entité socio-productive, "l'emploi se révèle être à la fois un espace d'adaptation à l'environnement et un espace de développement des compétences. L'emploi est dynamique et doit être appréhendé dans son mouvement"²⁸

Le Répertoire Français des Emplois, entrepris à partir de 1974, cherchait à connaître la réalité du contenu des emplois en partant de la description systématique des situations de travail à partir d'informations recueillies sur les lieux de travail -cette description répond de façon détaillée et logique à la question : *Quelle fait quoi? Comment ?* -. Le second objectif était d'élaborer, à partir de la description de cette réalité, un outil qui permette de mieux répondre aux problèmes individuels de choix professionnels d'activité ou de formation.

Ce répertoire se situait tout à fait dans la logique socio-technique, dominante à l'époque, et les emplois étaient repérés essentiellement dans leur aspect "hiérarchico-fonctionnel" et rendaient plus particulièrement compte de la structuration de l'emploi dans l'entreprise.

La construction renouvelée de l'emploi-type, proposée dans la méthode ETED s'inscrit davantage dans le champ de la gestion prévisionnelle de l'emploi. Autrement dit, la méthode doit permettre d'établir des liens entre les caractéristiques des emplois et celles des individus pouvant les occuper. Elle doit permettre une gestion anticipée de l'évolution de l'emploi et le passage à la gestion individuelle des personnes dans cet emploi.

Cette méthode rejoint la logique du ROME dans son souci de prendre en compte l'environnement de l'emploi-type. Un problème professionnel posé en un domaine, fait intervenir des éléments relevant d'autres domaines, éléments que la personne doit prendre en compte tant pour décomposer le problème à résoudre que pour choisir et adapter la solution à donner. Un problème technique est, en général, résolu en tenant compte d'éléments techniques (outils mis en oeuvre) mais aussi non techniques (le réseau de relations, performances...).

Une situation de travail est à tout moment potentiellement évolutive ou changeante, soit par le fait de changements techniques ou organisationnels, soit par le jeu de la composition du collectif de travail, soit par l'extension progressive que la personne donne à son poste, Nicole MANDON parle de variabilité lorsqu'il s'agit de facteurs liés à l'environnement et d'élasticité lorsqu'il s'agit de l'effet lié à la personne tenant l'emploi. La méthode ETED doit permettre de saisir les formes concrètes évolutives et diverses de l'emploi-type.

²⁸ MANDON Nicole, *ibid* p. 9.

Au-delà de sa fonction instrumentale, le ROME, permettait de prendre en considération la complexité des réalités professionnelles de l'intervention sociale. La méthode ETED proposait une analyse de l'emploi comme essentiellement variable, évolutif qui entrainait tout à fait dans la problématique actuelle du champ observé, des transformations que connaissent actuellement les emplois de l'intervention sociale. Les concepts de "variabilité" et "d'élasticité" pouvaient se révéler pertinents et opératoires dans l'analyse de la dynamique des emplois sociaux. ETED présentait un autre intérêt sur le plan de la méthode. Le recueil du matériau s'effectue par des entretiens auprès des encadrants directs et des titulaires de l'emploi.

Rapidement présentées, ces méthodes ont fourni les bases méthodologiques de notre démarche d'analyse de l'emploi et des compétences. Au fil de nos travaux, de la mise en œuvre méthodologique, de la réalisation des enquêtes, d'autres sources sont venues corriger ou compléter cette première approche et ces premières sources d'inspiration. Notamment, à l'occasion du programme de recherche conduit avec la MIRE, nous nous sommes intéressés d'une part au « savoir-agir » des intervenants sociaux et d'autre part aux savoirs procéduraux.

1-2-3. Les compétences dans la gestion des ressources humaines

Les travaux de l'ANPE et du CEREQ participent à l'évolution des méthodologies d'analyse des emplois. Le ROME avait pour objectif de renouveler les classifications habituelles des métiers. L'ETED offre une méthodologie d'analyse des emplois qui permet d'évaluer leur variabilité et leur élasticité et d'anticiper leur évolution. Parallèlement, de multiples consultants ont développé des méthodes et des techniques plus opérationnelles destinées à l'amélioration de la gestion des ressources humaines dans les entreprises. Le CRÉDOC, dans le cadre du programme MIRE²⁹, s'est appuyé sur ces différentes approches complémentaires. Ainsi, les travaux de LE BOTERF³⁰ ont permis d'affiner l'analyse classique en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être. Il distingue six types de savoirs :

²⁹ Ce programme de la Mission Interministérielle de Recherche et d'Expérimentation avait pour objectifs l'étude des mutations des emplois dans le domaine de l'intervention sociale et la construction d'une nouvelle nomenclature. Ce programme s'est achevé en septembre 1998.

³⁰ LE BOTERF Guy : *L'ingénierie des compétences*, Les Editions d'Organisations, 1998.

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

| TYPES DE SAVOIRS | Fonction | Mode principal d'acquisition |
|-----------------------------|--|---|
| Savoirs théoriques | - savoir comprendre un objet, un phénomène, un processus - savoir interpréter une situation | éducation formelle formation initiale et continue |
| Savoirs procéduraux | connaissance des procédures, savoir comment procéder « comment il faut faire », le parcours à suivre | éducation formelle formation initiale et continue |
| Savoir-faire procéduraux | savoir mettre en oeuvre les procédures, procéder, savoir opérer pour aller au bout du parcours | expérience professionnelle |
| Savoir-faire expérimentiels | savoir empirique issu de l'action, savoir qui ne peut être produit qu'en agissant « savoir y faire », lié à la personne, non généralisable | expérience professionnelle |
| Savoir-faire sociaux | l'habitus, dispositions acquises dans la diversité des lieux et des moments d'une trajectoire sociale et professionnelle savoir-être, savoir se comporter, savoir se conduire | expérience sociale et professionnelle |
| Savoir-faire cognitifs | opérations intellectuelles nécessaires à la formulation, à l'analyse et à la résolution de problèmes, à la conception de projets, à la prise de décision : savoir traiter l'information, raisonner, nommer ce que l'on fait, apprendre | éducation formelle formation initiale et continue expérience sociale et professionnelle |

Cette classification des registres des savoirs est certes plus complexe que le découpage classique, mais elle en permet une analyse plus fine. Au cours du programme MIRE, trois types d'emplois ont été identifiés par le CRÉDOC : les emplois de la médiation, les emplois de l'intervention sociale spécialisée et enfin les emplois de l'ingénierie et de la coordination. Deux types de savoirs sont apparus comme éléments de clivage entre les emplois observés. Dans le premier type, on retrouve les éducateurs de prévention, les correspondants de nuits, les animateurs de centres sociaux. Les savoir-faire expérimentiels, les savoir-faire sociaux sont caractéristiques de ces emplois. En revanche, les emplois nouveaux de l'ingénierie et de la coordination -chargés de mission, chargés de projets et autres coordinateurs- font plus fréquemment appel à des savoirs et savoir-faire

procéduraux. Il est évident que dans les trois groupes ces deux types de savoirs sont présents, mais ils ne présentent pas le même caractère prioritaire dans chacun d'eux.

Dans le premier type, on retrouve les éducateurs de prévention, les correspondants de nuits, les animateurs de centres sociaux. Ces emplois demandent bien souvent un « savoir y faire », que certains enquêtés traduisent par « les astuces », les « trucs ». Parallèlement, ils font appel à des savoir-faire sociaux définis dans les travaux de Claude DUBAR sur la socialisation professionnelle comme un produit de l'expérience biographique. Produit de cette expérience, l'habitus est constitué de l'ensemble des « dispositions acquises, manière d'être ou de faire qui s'incarnent dans le corps ». Il s'agit aussi bien d'attitudes que de comportements. L'habitus est un capital incorporé à la personnalité qui constitue une ressource adaptative aux situations rencontrées. Savoir-faire expérientiels et savoir-faire sociaux se combinent pour produire une des compétences essentielles dans le domaine de l'intervention sociale : le « savoir-agir ».

Si le savoir-faire peut se limiter à une réponse dans une situation donnée, le savoir-agir s'exprime dans une action ou un enchaînement d'actions, dans un enchaînement de gestes, de comportements, de paroles, dans un contexte et dans un champ de contraintes (la nature des difficultés du public, le cadre de la prise en charge, etc.) et de ressources (moyens humains, financiers, temporels, etc.). Ce savoir-agir est guidé chez les éducateurs par une intentionnalité (la mission de l'établissement ou du service), mais aussi par une dimension plus indicible, ambitieuse du métier -éduquer, rééduquer-. A ces multiples paramètres il faut encore en ajouter une autre et non des moindres : la perception qu'a l'éducateur de son rôle, son idéologie du métier, sa philosophie personnelle.

Dans les entretiens, certains professionnels traduisent ce savoir-agir par le terme « avoir du feeling », comme le formulait un éducateur :

« il faut savoir sentir une situation, à quel moment il faut intervenir, comment il convient d'intervenir, ça ne s'apprend pas, c'est comme ça... » (éducateur, enquête PROMOFAP, 1995)

Les savoirs expérientiels et les savoir-faire sociaux sont difficilement verbalisables. L'implicite l'emporte sur le dicible, ce sont des savoirs non-visibles. Les savoir-agir ne sont pas complètement traduisibles. L'analyse de ces savoirs indicibles constitue l'objet du second chapitre.

Conclusion

Ce premier inventaire des références méthodologiques et conceptuelles avait pour objectif de présenter brièvement les bases sur lesquelles nous avons bâti notre conception de l'analyse des emplois et des compétences. Ces bases ont été adaptées aux cadres et aux objets de nos enquêtes. La méthodologie construite initialement et les outils –le questionnaire par exemple- ont évolué au fil des études. La difficulté majeure a été de transposer l'univers de l'entreprise à partir duquel ont été élaborés ces méthodologies et ces concepts, à l'univers de l'intervention sociale.

La méthode proposée par Nicole MANDON, -l'emploi-type étudié dans sa dynamique- vise plutôt l'analyse de problèmes de gestion de ressources humaines dans le monde de l'entreprise. L'analyse des emplois et des compétences concerne donc fréquemment des emplois de services administratifs, commerciaux, de distribution, de vente, etc. L'approche en termes de tâches à effectuer ou de travail prescrit ne peut guère s'appliquer aux métiers du travail social pour lesquels « la commande sociale » -rééduquer, prévenir, recréer du lien social, insérer, etc.- est plutôt vaste, floue et permet une extrême élasticité de l'emploi, ce qui n'est pas souvent le cas des emplois d'agents ou de techniciens. Par ailleurs, les activités de secrétaire de vente, de technicien administratif par exemple, peuvent assez bien se décrire parce qu'ils s'inscrivent fréquemment dans un ensemble de procédures pré-établies ou codifiées liées à l'emploi-type. Malgré tout, comme nous le verrons par la suite, certains métiers, comme celui de vendeur dans le commerce de détail non alimentaire, évoluent aujourd'hui de manière importante et incorporent désormais des savoir-faire sociaux au même titre que d'autres emplois à forte composante relationnelle.

Pour analyser les emplois de l'intervention sociale, il est évident que nous avons été contraints de nous écarter des modèles d'analyse qui nous ont servi de base. Notamment, dans les entretiens auprès des intervenants sociaux et principalement ceux des métiers historiques, leur difficulté à expliquer leurs façons d'agir, d'explicitier leurs compétences en situations et l'attachement à la personnalité comme origine de ces compétences constituent certainement une spécificité des emplois à forte composante relationnelle. Malgré tout, l'existence de ce que l'on pourrait désigner sous le vocable « les compétences implicites » et donc les difficultés à dire et a fortiori décrire ses savoirs, ne leur sont pas propres, ils sont présents parmi d'autres professions ou métiers. Dans le second chapitre de ce document nous tenterons de clarifier cette notion et d'en montrer la complexité.

Par ailleurs, les travaux d'analyse des emplois et des compétences dans les entreprises mettent l'accent sur le développement des compétences individuelles des salariés. Qu'il s'agisse de la gestion prévisionnelle des

emplois et des compétences, de la mise en place de plans de formation, de la gestion de la mobilité interne ou des politiques de recrutement, il est surtout question d'acquérir et de développer les compétences des individus. Or, dès les enquêtes de 1991 menées dans les Comités de Probation et d'Assistance aux Libérés de l'Administration Pénitentiaire ou celle de 1995 auprès des éducateurs de prévention spécialisée, la notion de compétence collective était apparue dans les discours des professionnels, des responsables et des administrateurs d'organismes sociaux, au moment de la phase préparatoire de l'enquête, comme un élément important de compréhension de leur action et de leur efficacité. Cependant, cette notion de compétence collective n'était pas réapparue dans le contenu des entretiens. Cette absence de référence à une compétence collective s'est aussi révélée dans les entretiens conduits dans le cadre du programme MIRE et du programme européen conduit avec le CRÉAI Midi-Pyrénées et l'IRFCES de Toulouse³¹. Dans le cadre de ce cahier de recherche, il est important d'une part, de saisir ce que recouvre cette notion de compétence collective et, de comprendre pour quelles raisons elle n'émerge pas dans les propos des personnes interrogées.

³¹ DUBÉCHOT Patrick, LABEYRIE Emmanuelle : *Construction d'un référentiel métier d'éducateur spécialisé* dans le cadre d'un programme européen : « Conception et réalisation d'un diplôme Européen d'éducateur spécialisé » commandité par l'IRFCES/ARSEA de Toulouse et réalisé en collaboration avec le CRÉAI de Midi-Pyrénées. juin 1999.

DEUXIÈME PARTIE :

Savoirs implicites
et
Compétence collective

INTRODUCTION

Pour François BONEU³², nous vivons, depuis vingt ans, une véritable révolution socio-économique, comparable à celle qui a vu la naissance de la grande industrie au XIX^e siècle. Notamment, l'un des aspects déterminants de cette « révolution » se situe dans les transformations de l'objet de production. « Les productions et services de masse, stables et indifférenciés sont rejetés au profit de biens et services plus nombreux, plus évolutifs, plus finement ciblés et mieux à l'écoute du client ». Pour cet auteur, ces évolutions ont de multiples conséquences sur les compétences requises. Les besoins en compétences élevées, complexes, évolutives s'accroissent aux dépens d'une main-d'œuvre de masse peu formée et interchangeable. Les compétences de services prennent le pas sur les compétences de production. Les tâches en amont de la production (recherche, conception, marketing...) et en aval (vente, après-vente, gestion...) deviennent essentielles et, par-là même, sensibles. La polyvalence se développe, imposée par la mobilité de la demande et ses coups d'accordéon, mais aussi par le travail en équipe. L'organisation du travail se fluidifie : aux systèmes stables, conçus, imposés et contrôlés d'en haut, se substitue progressivement un management souple structuré par la fixation d'objectifs et non plus par les ordres.

Ces évolutions exigent une plus grande autonomie des professionnels, un savoir-être qui devient une compétence stratégique, comme la capacité d'adaptation, la capacité d'écoute et de dialogue, de coopération, etc. Enfin, elles exigent la recherche de synergie dans les systèmes d'organisation du travail : en équipe et en réseau d'équipes aux dépens du pyramidal et de la « voie hiérarchique ». Ces évolutions ont largement été pointées dans les emplois du commerce de détail³³.

Dans nos études auprès des travailleurs sociaux, le savoir-être est apparu comme le registre de savoirs le plus fréquemment mis en avant. Il semble donc qu'aujourd'hui, dans le monde de l'entreprise, du commerce, ce registre devienne essentiel. La capacité à « écouter l'autre » client, bénéficiaire ou consommateur devient fondamentale dans l'exercice de son travail. En conséquence, dans le monde de l'entreprise comme dans celui du travail social, de plus en plus fréquemment, l'analyse des emplois et des compétences risque d'être confrontée à chercher à identifier des savoirs qui ne peuvent pas se dire et se décrire. La première partie de ce chapitre tente d'expliquer ce que recouvre la notion de savoirs implicites dans le but de comprendre pourquoi ils sont si difficiles à faire décrire aux enquêtés.

³² Ibid p. 11.

³³ LE QUÉAU Pierre, LABEYRIE Emmanuelle : *Contrat Emploi Prospective commerce de détail non alimentaire*, CRÉDOC, 1999

L'approche que nous avons faite de la compétence par celle de l'individu permet, en allant du simple au complexe, de mieux saisir la nature de la compétence collective. Elle n'est pas d'une essence différente de la précédente : elle est une combinaison de compétences individuelles, comme ces dernières sont des combinaisons de savoirs divers. La compétence collective, comme nous le verrons dans ce chapitre, ne peut se résumer à la simple somme des compétences individuelles. D'autre part, cette compétence collective ne peut exister sans un autre élément : l'organisation du travail et la gestion des ressources humaines. Cet ensemble de paramètres rend évidemment très complexe la construction de la compétence collective. Cette complexité explique certainement la difficulté des travailleurs sociaux à l'identifier et à la décrire alors qu'elle constitue un aspect important dans leurs discours sur la profession. La seconde partie de ce chapitre clarifie cette notion de compétence collective dans l'objectif de comprendre comment elle doit être abordée dans les études d'analyse des emplois et des compétences.

I - LES ENJEUX DE L'ANALYSE DES EMPLOIS ET DES COMPÉTENCES : DE « L'ART » À LA REPRODUCTIBILITÉ

Les références méthodologiques et conceptuelles développées dans le chapitre précédent ont été adaptées aux cadres et aux objets des enquêtes du CRÉDOC. La difficulté majeure a été de transposer l'univers de l'entreprise à partir duquel ont été élaborés ces méthodologies et ces concepts à l'univers de l'intervention sociale, objet de ces enquêtes. Cette transposition s'est heurtée en particulier à l'importance accordée à la personnalité et aux qualités et aptitudes psychiques, voire artistiques de chacun des professionnels interrogés.

I-1. LE TALENT COMME COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE

Evoquer la notion de talent dans le registre des compétences professionnelles peut paraître étrange. Cette notion peut rapprocher une notion discutée et contestée comme le « don » qui fait la différence entre deux individus face à une même situation et avec les mêmes moyens apparents. En fait, cette notion permet d'aborder la problématique des « savoirs implicites ». En effet, on peut considérer que le talent est une forme paroxystique de ces savoirs implicites et plus précisément des savoir-faire expérimentiels et des savoir-faire sociaux.

I-1-1. Le talent comme compétence indispensable à l'exercice des métiers de « l'art »

Les méthodes d'analyse des emplois et des compétences visent le plus fréquemment à identifier et traiter des problèmes de gestion de ressources humaines dans le monde de l'entreprise. Ces travaux analysent les emplois avec, comme point de départ, les tâches à effectuer ou le travail prescrit. Or, cela a déjà été souligné, dans le champ de l'intervention sociale, cette approche par le travail prescrit est délicate. Même dans les nouveaux emplois de d'ingénierie et de coordination, il n'y a pas de procédures pré-établies ou codifiées liées à un emploi-type, comme cela peut exister pour d'autres métiers. Nos enquêtes ont montré la fréquence de la référence à la personnalité et même dans plusieurs entretiens, les enquêtés n'hésitent pas à évoquer un véritable « art » :

« La pédagogie, ça s'apprend. La manière dont vous devez organiser une activité, la mise en place des lieux de vie, des coins d'activité, du matériel, etc., effectivement tout cela peut s'apprendre, il y a des méthodes et même des courants de pensée pédagogique différents.

Certains s'appuieront sur une pédagogie d'inspiration Freinet, d'autres reprendront les méthodes des Cemea, etc. Mais au final, bien souvent, si vous prenez deux éducateurs qui appliquent la même méthode, vous les mettez dans le même cadre, et bien il y en aura un avec qui l'activité aura super bien marché, le groupe d'enfants est content, il a su impulser une dynamique, il a été au bout du projet, et avec l'autre, l'activité aura eu lieu, point, sans plus. On peut dire ce qu'on veut, le talent de l'éducateur est là. On n'arrive pas bien à cerner qu'est-ce qui fait cette différence, mais c'est comme ça. » (éducateur en MECS³⁴, enquête CRÉDOC/CRÉAI Midi-Pyrénées/IRFCES, 1998).

Ce récit illustre bien la difficulté des professionnels eux-mêmes, à percevoir d'où vient la compétence et à cerner l'origine « du petit plus » qui distingue les professionnels qui ont du talent et ceux qui n'en ont pas. Pour traiter de cette question reportons-nous à Guy LE BOTERF qui s'interroge : Mozart était-il compétent ? Selon lui, y répondre par l'affirmative n'est pas totalement satisfaisant : le talent de Mozart ne se réduisait pas à sa compétence. Y répondre par la négative, c'est nier les savoirs et les savoir-faire indiscutables de l'artiste. Mais la compétence d'un musicien est-elle d'un autre ordre que celle de l'ingénieur, du journaliste ? Guy LE BOTERF distingue les métiers à dominante « compétences », les métiers à dominante « talent » et les métiers à dominante « mixte ».

Les deux types de métiers se caractérisent comme suit :

| Métier / compétences | Métier / talent |
|---|---|
| Finalisation sur une production (biens, services) à fonction d'usage, | Finalisation sur une œuvre ou une interprétation à fonction exclusivement symbolique, |
| La production attendue peut être contenue dans un cahier des charges, | L'œuvre ou l'interprétation n'est pas réductible à un cahier des charges, |
| La performance caractérise une production extérieure au sujet, | La performance caractérise le sujet lui-même au travers de son œuvre, |
| La compétence est un savoir-agir sur une situation externe au sujet. | Le talent suppose mais dépasse le savoir et le savoir-faire. |

Le Boterf, 1994

Dans les métiers à dominante « compétences » l'auteur y classe les « opérateurs professionnels » : ingénieur, conducteur de machine, infirmier, opérateur de maintenance, conseiller de clientèle, etc. Dans les métiers à dominante « talent », on trouve « les artistes » : acteur, musicien, poète, etc. Enfin dans les métiers

³⁴ Maison d'Enfants à Caractère Social.

« mixtes » caractérisés par « des commandes précises de production dont on attend qu'elles soient marquées, transformées par les talents personnels », LE BOTERF regroupe les architectes, les journalistes, les décorateurs.

En introduisant le talent comme constituant un élément de la compétence, ce propos rejoint nos préoccupations d'analyse des emplois et des compétences. La classification proposée, même si elle peut être discutable, a le mérite de positionner des emplois par rapport à un critère –le talent- fréquemment évoqué par les travailleurs sociaux. Elle a le mérite de prendre en compte une dimension qui demande peut-être une approche et des méthodes de traitement différentes de celles utilisées pour des emplois plus « techniques » ou d'exécution. Reste à situer les travailleurs sociaux dans cette typologie.

I-1-2. Le talent comme compétence indispensable à l'exercice des métiers du travail social ?

Lorsqu'on fréquente ce secteur d'activité depuis de nombreuses années on n'est pas surpris d'entendre les travailleurs sociaux s'interroger de générations en générations sur leur identité professionnelle et pour beaucoup sur leur malaise professionnel. Pour Michel LEMAY³⁵, pédopsychiatre, cela tient au fait que « ces professions sont toujours en quête d'un équilibre par rapport à l'Autre en difficulté et par rapport à soi-même ». Cela tient à la place prépondérante accordée à la personnalité et au cheminement personnel tant par les professionnels que par les écoles de formation de travailleurs sociaux.

Michel LEMAY s'interroge, comme l'éducateur cité plus haut, sur les pratiques et les différences de qualité de la production : « Pourquoi untel entre-t-il en empathie avec un enfant ou un parent tandis que l'autre, apparemment tout aussi qualifié, déclenche le rejet ou l'hostilité ? ». Une série de questions autour de ce thème conduit l'auteur à s'interroger sur « l'art de la relation » développé dans le métier d'éducateur : « que l'on soit musicien, peintre ou sculpteur, l'artiste étaye ses dons sur des connaissances et sur le maniement d'outils. L'art de la relation individuelle et de groupe est aussi difficile que le jeu d'un archet ou d'un pinceau, mais dans le fatras des connaissances et des outils, lesquels reconnaître comme siens ? ». Ce propos fait écho aux entretiens réalisés auprès des professionnels :

« Quand on est éducateur, on n'est jamais face à l'autre mais impliqué dans une relation avec l'autre où tout ce qu'on est et tout ce qu'on ressent jouent un rôle prédominant dans la qualité du contact, de l'échange et de la construction de la relation » (éducateur en IMP, étude CRÉDOC/CRÉAI Midi-Pyrénées, 1998).

³⁵ LEMAY Michel : *Un art de la relation*, dans « Les éducateurs aujourd'hui », coll. Pratiques sociales, Privat, Toulouse, 1993.

« L'art de l'animateur, c'est non seulement le « faire avec », mais une aptitude à « sentir » une activité et à la faire évoluer en fonction des besoins des jeunes ou de son déroulement. Il faut savoir agir et réagir vite, anticiper les choses. Et ça, ça ne s'apprend pas ! » (Animateur de centre social, enquête CRÉDOC/MIRE, 1997).

« Charisme, cohérence intérieure, constance, sécurité personnelle, disponibilité, respect de l'autre, autorité, capacités d'analyse et de synthèse, facilité de parole, intuition... ». Ces traits de personnalité sont autant d'éléments qui participent à la construction de la compétence. Mais, évidemment, Michel LEMAY précise que, comme pour tout artiste, ils doivent être malgré tout repris, améliorés : il faut « réapprendre ses gammes afin qu'il y ait le moins de fausses notes à l'intérieur de soi puis en direction de l'autre ». Le talent est cette alchimie complexe entre des éléments qui seraient de l'ordre du « don » ou de « dispositions psychiques » et du travail, de l'entraînement. On voit dès lors se préciser les limites de notre méthode d'investigation : s'il paraît possible d'identifier le travail d'exercice et d'entraînement, comment mettre à jour l'autre dimension du talent, le « don » ou « les dispositions ».

Cette valorisation extrême du savoir-agir et des savoir-faire conduit Paule SANCHOU³⁶ à faire le lien entre l'art et l'artisanat. Pour elle, « caractériser un métier par son savoir-faire, c'est faire référence à une capacité à bien réussir ce que l'on entreprend, à résoudre des problèmes pratiques ; c'est invoquer une compétence dans l'exercice d'une activité et c'est évoquer des pratiques de l'ordre de l'artisanat ». L'artisan a la maîtrise globale d'une activité qui requiert une adresse spécifique, des tours de main, parfois de l'ordre du « secret de fabrication ». Ces « artisans » n'entrent pas totalement dans la catégorie des métiers à dominante « talent » pour un certain nombre de critères comme la contrainte de production à fonction d'usage, mais ils ne peuvent en être exclus car la performance peut caractériser aussi le sujet.

« Artiste de la relation » ou « artisan du lien social », certains travailleurs sociaux auraient du talent. Reste qu'il est bien difficile de les positionner dans l'un des trois groupes. Évidemment la catégorie « mixte » offre un bon refuge. Cette impossibilité à les positionner objectivement, provient de l'incapacité à expliciter ce registre particulier des compétences des travailleurs sociaux.

L'évaluation des enquêtes que nous avons réalisées sur ce thème de l'analyse des emplois et des compétences montre que nous rencontrons un problème d'identification de cette adresse, ce « tour de main », ce talent qui constituent ce que nous allons dénommer « les compétences implicites ». Cependant, avant de mieux

³⁶ Ibid p.20.

définir cette expression, il faut se rappeler qu'en contrepoint, sinon en opposition à ce modèle du travailleur social « artiste de la relation » ou « artisan du lien social », une autre logique traverse ce champ professionnel, celle de la technicité et du professionnel technicien.

I-1-3. Le « talent », une notion mystificatrice ?

La notion de « talent » permet de mettre en évidence une zone floue et délicate à interpréter des compétences individuelles. Lorsque l'on ne parvient pas à expliquer un processus ou un phénomène, la tendance est très fréquemment d'introduire une part de mystère. Le talent, voire le don, font partie de l'univers des artistes. Il y a là une dimension inexplicable qui distingue le bon musicien, par exemple, de l'artiste. Pourtant, le talent peut faire l'objet d'une évaluation moins mystérieuse. Un regard plus compréhensif des métiers artistiques, des métiers à dominante « talent » pour reprendre l'expression de LE BOTERF pourrait permettre de distinguer ce qui relève de « l'exécution » -suivre une partition- d'une part de « création » - c'est-à-dire, l'interprétation qui restitue le sens de l'œuvre donnée par le compositeur. L'exécution est facile à évaluer par les pairs. La seconde fait appel à des critères moins explicites qui fondent la « communauté » des artistes. Autour de cette zone d'ombre s'opère alors une opération de distinction, une opération d'inclusion / d'exclusion par rapport à cette communauté.

La référence au « talent » (ou l'art, ou le don) constitue alors une opération de mystification. Celle-ci peut s'expliquer de différentes manières. Cette opération peut s'expliquer par qu'il est difficile d'analyser et de décomposer cette zone d'ombre. Tout autre est la démarche de considérer le talent comme le produit de l'habitus, produit d'une expérience individuelle dans un contexte donné qui détermine et incorpore « les règles de l'art » et constitue un élément de distinction. Enfin, la référence au talent peut aussi constituer à travers une culture du secret, une stratégie de défense (ne pas rendre compte de ce qui se passe et comment cela se fait) par un milieu professionnel pour entretenir sa légitimité et introduire des critères de sélection qui permettent de se construire un « entre soi » professionnel ou culturel.

Il est certain que chacune de ces « opérations de mystification » emprunte une partie des trois explications présentées. Dans une telle perspective toute analyse des emplois faisant appel à des savoirs et des compétences implicites demande une méthodologie adaptée. Celle-ci devra notamment chercher à identifier les savoirs et les comportements issus de l'expérience sociale : les savoirs expérientiels et les savoir-faire sociaux.

I-2. DE LA VOLONTÉ À SE CONSIDÉRER COMME TECHNICIEN AU DÉSIR DE REPRODUCTIBILITÉ

Utiliser la notion de talent permet aussi de travailler sur la variabilité et l'élasticité des emplois, non pas dans un contexte d'emplois, mais dans un contexte historique donné. Que ce soit le métier de vendeur ou le métier d'assistante sociale, selon le contexte historique le poids des savoir-faire sociaux sont plus ou moins valorisés. Les compétences attendues des vendeurs dans la grande distribution non alimentaire font beaucoup plus appel aujourd'hui à des savoirs incorporés dans la personnalité qu'auparavant dans le même secteur d'activité. Aujourd'hui, les compétences attendues par les conseils généraux d'une assistante sociale relèvent davantage des savoirs procéduraux et des savoir-faire procéduraux que des savoir-faire sociaux autrefois mis en valeur. Les métiers de l'intervention sociale sont à ce titre intéressants parce qu'on observe dans l'histoire de ce secteur d'activité des mouvements récurrents entre deux pôles : d'un côté, la recherche de technicité et donc de savoirs procéduraux, et de l'autre la valorisation des savoir-faire sociaux, incorporée à la personnalité.

L'histoire des emplois du travail social est faite de multiples combats. Luttés de légitimation et de reconnaissance qui ont conduit chacun des emplois à obtenir après de longs cheminements une reconnaissance professionnelle à travers un diplôme (1938 pour les assistantes sociales, 1967 pour les éducateurs, 1977 pour les animateurs etc.). Luttés sur les référentiels idéologiques symbolisées par les oppositions parfois virulentes entre les tenants de la « vocation » et ceux de la référence à la notion de métier. Dans les années soixante-dix une exigence de reconnaissance de la professionnalité de ces métiers s'est concrétisée par la revendication du terme « travailleur social ». Des luttes de légitimation autour de l'appartenance au « noyau dur » des métiers du travail social. Ces combats sont renouvelés, alimentés régulièrement. Par exemple, depuis une quinzaine d'années, les « nouveaux emplois » du social et de l'insertion qui se sont multipliés au gré des politiques publiques et des dispositifs ont provoqué quelques perturbations du champ professionnel.

Le programme de recherche de la MIRE auquel a participé le Département Evaluation des Politiques Sociales du CRÉDOC a largement contribué à l'imposition d'une nouvelle appellation de cette catégorie vaste et floue en cours de construction et qui intègre les métiers traditionnels du travail social dits « canoniques » et les nouveaux emplois issus de la décentralisation et des dispositifs. Le terme d'intervention sociale, employé depuis quelques années dans les politiques publiques, a en effet été retenu pour signifier le choix d'une démarche d'analyse postulant l'existence d'un champ plus large que celui structuré par les métiers traditionnels actuellement certifiés.

PROTOCOLE de définition

La notion d'intervention sociale et son cadre de définition

Le champ social évolue rapidement sous la pression conjuguée de :

- l'aggravation du chômage et de l'exclusion,
- la décentralisation politique et administrative,
- l'émiettement du principe d'action sociale entre différentes politiques publiques,
- l'émergence de nouveaux secteurs d'activités à la rencontre entre l'économique et le social,
- des mutations profondes des systèmes de formation et de diplômes

C'est pourquoi, ce programme de recherche a retenu la notion d'intervention sociale plus que d'action sociale, élargissant ainsi l'univers du travail social à de nouvelles frontières.

L'intervention sociale :

L'intervention sociale vise à répondre à des situations :

- de fragilisation des individus, familles, ou groupes,
- de perte du lien social

et plus largement visent à

- agir sur le maintien ou la redynamisation de la cohésion du tissu social par des actions de médiation, d'insertion, d'animation, de prévention, de développement mettant en jeu des politiques publiques diverses sectorielles ou transversales.

L'intervenant social :

Est considéré comme intervenant social, un professionnel (et non un bénévole) qui exerce une activité spécialisée dans le domaine social, à titre principal ou à titre secondaire de son activité professionnelle, en direction de personnes, de groupes de personnes, ou d'un territoire.

CRÉDOC/MIRE, 1996

Cette définition permet d'intégrer des emplois qui se situent dans un registre proche mais distinct des métiers traditionnels du social. Certains d'entre eux se sont construits en rupture avec ces métiers (par exemple, les emplois de l'insertion par l'activité économique), dans un souci d'innovation par rapport à des modèles d'intervention jugés dépassés. D'autres issus de dispositifs d'insertion ou des politiques publiques se maintiennent à distance des travailleurs sociaux (conseiller technique mission locale, chargé de projet, etc.). Toute étude sur ces emplois de l'intervention sociale ne peut faire l'économie d'une analyse du référentiel idéologique de ces emplois et de leur contexte d'apparition et de développement. En effet, si les métiers du travail social traditionnel, comme nous l'avons vu, intègrent des savoirs implicites comme composante majeure dans la construction de leurs compétences, ces nouveaux métiers se présentent comme plus techniques et faisant appel à des savoirs procéduraux. Malgré tout, les travaux du département Evaluation des Politiques Sociales dans le cadre du programme MIRE ont montré que les choses ne sont pas aussi tranchées.

I-2-1. De la vocation aux « métiers » : parcours d'une professionnalisation

L'émergence d'une catégorie socioprofessionnelle : « les professions intermédiaires de la santé et du travail social »

C'est à l'occasion du recensement de 1954 que le concept de catégorie socioprofessionnelle a été utilisé pour la première fois en France par Jean PORTE³⁷, statisticien. Cette classification professionnelle se fonde sur des corrélations de caractéristiques les plus diverses des personnes : la profession, la fonction, la qualification, le statut, la position hiérarchique, la taille ou le secteur de l'entreprise. DESROSIÈRES et THÉVENOT³⁸ affirment que « le regroupement de professions en catégories socioprofessionnelles repose sur l'hypothèse que ces catégories fonctionnent déjà en tant que telles dans la conscience sociale [...]. Les personnes classées sont présumées « se considérer elles-mêmes » et « être considérées » par les autres comme appartenant à une même catégorie ». L'histoire des professions du social et de l'éducatif a ceci d'intéressant, qu'elle illustre parfaitement une histoire d'emplois qui se constituent au fil du temps en métiers au point de constituer une catégorie socioprofessionnelle. Le processus de construction de cette catégorie s'opère sur plusieurs plans : comme groupe d'appartenance « les travailleurs sociaux », comme catégorie statistique « les professions intermédiaires de la santé et du travail social », mais aussi parfois comme catégorie sociale : il n'était pas rare, dans les années soixante-dix ou quatre-vingt, d'entendre un éducateur ou une assistante sociale rappeler son appartenance à « la classe intermédiaire ».

Cette histoire illustre aussi la complexité des modalités de la construction de cette catégorie. Si depuis une dizaine d'années, on ne compte plus les articles qui annoncent l'éclatement, voire la disparition du travail social et des professions « traditionnelles » du social et de l'éducatif, il n'est pas inutile de se rappeler l'histoire de ces métiers et leurs difficultés à se construire comme métiers d'abord –éducateur, assistante sociale, animateur-, puis comme profession -les travailleurs sociaux-. L'apparition de nouveaux emplois a toujours provoqué des tensions entre ceux qui étaient reconnus et ceux qui sonnaient à la porte pour être reconnus comme appartenant à cette catégorie hétérogène des « travailleurs sociaux ». L'histoire des animateurs, des conseillères en économie sociale et familiale et plus récemment des travailleuses familiales rappellent ce long cheminement, cette procédure d'agrégation progressive qui constitue pour Jacques ION³⁹, « le noyau dur » des métiers du social.

³⁷ PORTE Jean : *Les catégories socioprofessionnelles*, in *Traité de sociologie du travail*, de Friedmann et Naville, 1961.

³⁸ DESROSIÈRES Alain, THÉVENOT Laurent : *Les mots et les chiffres : les nomenclatures socioprofessionnelles* in *Economie et Statistique*, n°110, avril 1979.

³⁹ ION Jacques, TRICART Jean-Paul : *Les travailleurs sociaux*, La Découverte, 1992

Dès 1950, une fédération française des travailleurs sociaux est apparue. Elle succédait à une association des travailleuses sociales créée en 1922. Cependant l'expression « travail social » a pris réellement de l'ampleur à la fin des années soixante. Le succès de cette expression pour désigner des agents jusqu'alors identifiés comme relevant de logiques distinctes, vient marquer la possibilité d'une articulation entre les champs de l'assistance, de la rééducation et de l'action socioculturelle. Son succès s'est bâti sur une volonté de s'inscrire en rupture avec le modèle vocationnel et de revendiquer une position de « travailleurs ». Pour s'en convaincre, il suffit de relire les articles mémorables de la revue *Esprit* de 1972⁴⁰ et d'une revue aujourd'hui disparue « *Champ social*⁴¹ » pour saisir la dimension idéologique du rapprochement avec le monde des « travailleurs ». A cette époque émerge, en lien avec cette revendication de la reconnaissance de « travailleurs », une volonté de mettre en valeur les « techniques » du travail social. L'expression le travailleur social, « technicien de la relation » connaîtra son heure de gloire et s'oppose ainsi à la dimension floue et peu professionnelle d'un « art de la relation »⁴².

Le début des années quatre-vingt est marqué par l'aggravation de « la crise économique ». Des populations nouvelles sont amenées à fréquenter les travailleurs sociaux. Par ailleurs, d'autres événements, plus institutionnels, bouleversent le paysage du travail social : la recherche de maîtrise des dépenses, et surtout la décentralisation qui conduit les travailleurs sociaux à composer avec de nouveaux employeurs et de nouveaux partenaires -les élus-. La décentralisation et la mise en place de nombreux dispositifs de lutte contre le chômage et l'exclusion introduisent de nouveaux modes d'intervention territorialisés et contractualisés. L'ensemble de ces facteurs externes va modifier profondément le champ du social. Les travailleurs sociaux doivent intégrer de nouvelles missions et s'adapter aux nouvelles données départementales. Parallèlement, des intervenants non issus du travail social investissent aussi les nouveaux emplois créés par les nouveaux dispositifs publics. Les nouveaux salariés se positionnent nettement sur un registre très technique (conseillers d'insertion, formateurs, encadrants de chantiers, etc.). Les nouveaux employeurs cherchent à contraindre les travailleurs sociaux dans un cadre d'intervention plus rigide (contrats par objectif), une organisation plus structurée (renforcement de la hiérarchisation), des procédures de bilans (évaluation) qui permettent une plus grande lisibilité de leur production, etc. Ils pensent le travailleur social comme un technicien. Cependant si ce mot est le même que dans l'expression « technicien de la relation », il possède un sens et un univers de référence bien différent. Cet univers est celui des administrations. Il est remarquable, par exemple, de voir comment les Directions Départementales de l'Équipement, à travers la mise en œuvre des Plans départementaux d'aide au logement des plus défavorisés, ont imprimé une nouvelle image de l'intervenant social, technicien certes, mais dont les tâches et les activités, les modes de fonctionnement sont très proches des autres techniciens de cette administration : renforcement des

⁴⁰ Revue *Esprit* : *Le travail social*, numéro spécial, Paris, avril-mai 1972.

⁴¹ *Champ Social*, Petite Collection Maspéro, Paris, 1976.

⁴² Curieusement, *tekhnê*, en grec, signifie « art ». Cette tentative de renforcement de l'aspect professionnel et technique du métier est ainsi trahie par les mots...

procédures pré-établies pour limiter les approximations, augmentation des « traces » écrites, des formulaires, exigence d'une plus grande efficacité, etc. Façon de travailler qui fait dire à certaines assistantes sociales qu'elles assistent à un renforcement de la bureaucratie⁴³.

1-2-2. Des « métiers » aux emplois reproductibles

Ce glissement progressif vers un modèle de « technicien » provoque également un rapprochement de l'organisation du travail avec le monde administratif et celui de l'entreprise. C'est dans ce contexte que la notion de compétence a pris tant d'ampleur dans le secteur de l'intervention sociale.

Depuis les années soixante-dix, dans le secteur du travail social, à un emploi correspondait un type de profil dont le critère important était le diplôme. Cette situation a certes, peu évolué, et les offres d'emploi font toujours référence au diplôme. Cependant, le glissement qui s'est opéré progressivement a modifié cette approche de l'emploi, comme le souligne Marc FOURDRIGNIER⁴⁴ : « dans le contexte actuel, à un métier est associé un certain nombre de compétences et de savoir-faire. C'est en les possédant qu'on peut exercer le métier, et non plus de par la seule possession du titre ». La compétence technique se trouve confirmée et renforcée, mais moins dans un registre socio-éducatif, que dans le registre de l'ingénierie sociale. L'appellation « d'intervenants sociaux » loin d'être un simple changement d'étiquette souligne un changement de logique d'intervention et des tâches auxquelles les professionnels du social doivent faire face. Le glissement d'une logique de qualification à une logique de compétences dans les métiers du social tend à « désincarner » les métiers et les emplois de l'intervention sociale de leurs références passées.

L'approche techniciste de l'analyse des emplois tend à masquer la permanence des savoirs et des « compétences implicites » que ces emplois appartiennent aux métiers « traditionnels » ou aux « nouveaux ». Car si, comme le précise Guy CAUQUIL⁴⁵, « les compétences aujourd'hui requises en matière d'action sociale relèvent moins d'une logique de qualification technique que d'une capacité à comprendre et mettre en perspective les différents paramètres de l'intervention sociale », il reste à identifier cette capacité à comprendre et à mettre en perspective. Comment se manifeste-t-elle ? Comment se développe-t-elle ?

⁴³ MELLÉ Sylviane : *La bureaucratie dans un service social à l'épreuve de la loi Besson*, mémoire de Diplôme supérieur de Travail Social, sous la direction de P. Dubéchet, Ecole d'assistante sociale de Chaligny, Paris, mai 1995.

⁴⁴ FOURDRIGNIER Marc : *Formations et métiers*, article paru dans Informations sociales n°38 intitulé : Nouvelles missions, nouvelles formations, Nancy, 1994.

⁴⁵ CAUQUIL Guy : *Des compétences pour décider*, article paru dans Informations sociales n°38 intitulé : Nouvelles missions, nouvelles formations, Nancy, 1994.

L'affirmation selon laquelle on assisterait à la fin du travail social et plus précisément celle des métiers « canoniques » masque peut être un enjeu organisationnel. Cette affirmation participerait alors à une remise en cause d'une certaine façon d'exercer et de concevoir les métiers du travail social. Les nouveaux professionnels de l'intervention sociale présenteraient l'avantage d'avoir une approche plus « technique », des savoirs et des savoir-faire procéduraux plus identifiables et surtout reproductibles. L'intervenant social nouveau, plus procédurier, crée de la lisibilité et ainsi limite la part d'aléatoire dans l'activité professionnelle et favorise une plus grande reproductibilité des actes. L'intervenant social deviendrait-il plus interchangeable dans ces conditions ? Derrière ce terme c'est peut-être aussi la notion de métier qui est en jeu comme le souligne Balandier la notion de « professionnel » est liée à un renouvellement rapide de savoirs multiples à mobiliser et tend à prendre le pas aujourd'hui sur celle de « métier » qui fait référence à un corpus de savoirs relativement stables et liés à une longue tradition ».46

Les deux tendances présentées –d'un côté la référence à l'art et au talent, de l'autre à la technique et aux procédures- constituent les deux bouts d'un processus en tension. Ces deux tendances s'affrontent, mais se côtoient également et comme l'a montré le programme de la MIRE, s'interpénètrent au point de voir un certain nombre de références glisser d'un bord à l'autre. Au cours de ce programme, nous avons pu montrer que des travailleurs sociaux « traditionnels » intégraient des structures ou dispositifs nouveaux (les missions locales, les associations d'aide au logement des jeunes, etc.). Récemment, lors de l'animation d'un groupe de professionnels de l'intervention sociale dans le cadre de programme de formation organisé par Profession Banlieue47, certains participants, notamment des conseillers techniques en mission locale, refusaient de voir leur activité glisser vers un travail de prise en charge sociale et éducative des jeunes accueillis. Leur principal argument était de dire qu'ils n'étaient pas formés à cela. D'autres conseillers en revanche revendiquaient ce rôle qui valorisait leurs compétences relationnelles.

⁴⁶ BALANDIER Georges : *Le dédale*, Fayard, 1994.

⁴⁷ PROFESSION BANLIEUE est un Centre de Ressources pour les professionnels de la Politique de la Ville de la Seine-Saint-Denis. Il a été créé en novembre 1993 et est situé à Saint-Denis.

II - Les savoirs implicites

Dans le chapitre précédent, nous avons mis en évidence la non reproductibilité d'un certain nombre de savoir-faire. Pour tenter d'aller au-delà des termes de « talent » ou « d'art », qui constituent parfois des raccourcis pour dire l'inexplicable, l'indicible, nous utiliserons le terme de savoirs implicites pour essayer de « déconstruire » le talent. Alors que sont ces savoirs implicites ?

Prenons l'exemple d'un mécanicien automobile. Vous lui amenez une voiture en panne, il écoute le moteur, l'examine visuellement, procède à des essais et fait son diagnostic. Vous vous demandez alors comment il a fait pour trouver ce que vous n'étiez pas capable de trouver vous-même. Si vous lui posez la question, il vous citera probablement la liste des symptômes sur lesquels il s'est appuyé. Toutefois, continuez de le regarder faire sur d'autres voitures. Il est vraisemblable que les mêmes symptômes apparents donneront lieu à des diagnostics sensiblement différents et cependant corrects. Les actes du mécanicien ne seront pas conformes à la méthode d'examen qu'il vient de vous donner ou au protocole établi par le constructeur. De nombreuses observations expérimentales ont montré que les experts sont en général incapables de traduire leurs connaissances en discours, en procédure. Plus ils sont compétents dans leur domaine de spécialité, moins ils sont capables de décrire les moyens qu'ils emploient pour résoudre un problème ou faire face à une situation donnée⁴⁸.

Mais avant d'aller plus loin dans la compréhension de ce processus de construction, essayons de définir les notions de savoirs, compétence sans « s » et compétences avec un « s ». Cet exercice semble incontournable dans notre démarche d'identification des savoirs implicites.

II-1. LES SAVOIRS, LA COMPÉTENCE ET LES COMPÉTENCES : ESSAI DE CLARIFICATION

II-1-1. Essai de clarification des notions utilisées

Le vocabulaire utilisé dans la gestion des ressources humaines et l'analyse des emplois est aujourd'hui assez largement diffusé. Cependant, pour comprendre le cheminement qui doit nous conduire à identifier les savoirs implicites de manière à perfectionner notre méthodologie d'enquête, il est nécessaire que l'on définisse les notions centrales utilisées.

⁴⁸ WATERMAN D.A., *A guide to expert systems*. Reading MA Addison-Wesley, 1986. Cité dans son article par Roger C. Schank.

Les savoirs (ou ressources)

La compétence est un savoir combinatoire, c'est une construction : elle est le résultat d'une combinaison pertinente entre plusieurs types de ressources (connaissances, savoir-faire, qualités personnelles, expérience...). A partir de ce capital de savoirs, l'individu peut construire des compétences face à des situations de travail, des problèmes à résoudre, etc.

Les compétences

Les compétences s'expriment en situations professionnelles et à travers les pratiques professionnelles (ex : savoir dépanner une automobile). Elles correspondent à des « façons de s'y prendre pour » résoudre le problème ou faire face à la situation.

La compétence

« La » compétence professionnelle d'un individu réside dans son savoir combinatoire, son aptitude à combiner et à mobiliser des ressources et « les compétences » qu'il produit avec ce savoir combinatoire. La personne compétente est celle qui sait construire des compétences pertinentes pour gérer des situations professionnelles complexes (Le Boterf, 1998).

II-2-2. Les savoirs et leurs modes d'acquisition

Lors de travaux précédents relatifs à l'analyse des emplois au cours du programme de recherche de la MIRE, nous avons élaboré une grille d'analyse des types de savoirs. Cette grille s'appuyait sur des notions définies par LE BOTERF en 1994 (tableau p. 25) et elle avait été adaptée au regard de la spécificité des emplois de l'intervention sociale. Dans le cadre de la poursuite de nos travaux sur ce thème, cette grille peut permettre de repérer les registres dans lesquels peuvent être identifiés des savoirs implicites.

A partir de l'exemple du mécanicien, il est possible de délimiter les registres des savoirs mobilisés face à une situation donnée. Le mécanicien peut appuyer son diagnostic sur ses connaissances de base (savoirs théoriques), une série de manipulation procédurale définie par le constructeur (savoirs, savoir-faire procéduraux). Il faut aussi sélectionner les savoirs utiles dans cette situation, parmi les savoirs engrangés dans la « mémoire à long terme ». Cette opération exige un tri des savoirs mais aussi une organisation et une recombinaison de ces savoirs et non simplement une juxtaposition (savoir-faire cognitifs). Enfin, le professionnel compétent sera aussi celui qui mobilisera des savoirs implicites (le « talent ? ») nécessaires pour détecter une panne non identifiable par les procédures recommandées : les savoir-faire expérientiels, les savoir-faire sociaux.

La compétence est dans le savoir-combiner l'ensemble de ces registres.

| <u>Types de savoirs</u> | <u>Mode d'acquisition</u> |
|-------------------------------|---|
| Savoirs théoriques : | <ul style="list-style-type: none">- diplôme CAP,- stage de formation aux nouvelles technologies et aux nouveaux modèles du constructeur. |
| Savoirs procéduraux : | <ul style="list-style-type: none">- diplôme CAP,- stage de formation aux nouvelles technologies et aux nouveaux modèles du constructeur,- lecture et apprentissage des procédures systématiques de détection des pannes et des anomalies. |
| Savoir-faire procéduraux : | <ul style="list-style-type: none">- respecter les consignes des procédures systématiques de détection des pannes,- répétition des gestes codifiés. |
| Savoir-faire expérimentiels : | <ul style="list-style-type: none">- accumulation des actes professionnels,- échanges de savoirs techniques avec les collègues. |
| Savoir-faire sociaux : | <ul style="list-style-type: none">- comportements et relations dans l'atelier,- rapports avec les collègues et la hiérarchie, avec les clients. |
| Savoir-faire cognitifs : | <ul style="list-style-type: none">- formation générale et professionnelle,- expérience sociale et professionnelle. |

II-2. LES MODES DE CONSTRUCTION DES SAVOIRS IMPLICITES

II-2-1. L'expérience : la construction des savoirs et des compétences en action ou savoir-agir

Avec l'expérience, l'efficacité professionnelle de chacun s'améliore. Non seulement parce que le travail procure de nouvelles connaissances et nouveaux savoir-expérimentiels, mais aussi parce qu'il permet d'accumuler des savoirs en action, du savoir-agir. Même si ce terme connaît différentes interprétations, on peut considérer qu'il désigne l'ensemble des savoirs qui permettent d'agir dans la situation professionnelle. Nous l'avons vu, fréquemment, le savoir-agir ne peut pas être verbalisé, et parfois même, il n'est pas identifié consciemment par celui qui les détient.

Le savoir en action : les exemples du travail social et de la médecine

En médecine, selon Alain BERNADOU,⁴⁹ il est indispensable de concilier connaissances théoriques et expérience pratique. Malgré l'évolution perpétuelle des savoirs, le praticien doit continuer à prendre les bonnes décisions et se forger un "savoir en action". Le choix de rapprocher la construction des savoirs dans le domaine de la médecine et celui du travail social se justifie pour plusieurs raisons. Celles-ci peuvent être regroupées en deux catégories : celles qui rapprochent les deux secteurs d'activité et celles qui les distinguent l'un de l'autre.

Dans un premier temps, examinons ce qui les rapproche.

La médecine et le travail social illustrent tous deux les difficultés, sinon les conflits, existant entre savoir théorique et savoirs pratiques. Cela tient à l'essence même de ces secteurs d'activité, à leur histoire, aux multiples pratiques de ces professionnels. "La médecine revendique une base théorique scientifique depuis ses origines. Mais elle se veut aussi une pratique qui, dans un souci d'efficacité, intègre tous les savoirs, même les plus archaïques et les plus populaires", précise Alain Bernadou. Le savoir pratique a ainsi une importance capitale en médecine. N'appelle-t-on pas les médecins des praticiens ? L'histoire de la médecine est une succession d'oscillations entre la prédominance affichée d'un savoir théorique et des savoirs-agir sans référence théorique.

Le conflit entre théorie et pratique est constitutif de l'histoire du travail social. Ce secteur d'activité s'est construit avant tout à partir des pratiques dès la fin du XIX^e siècle. L'histoire de la "professionnalisation" des métiers du social, de l'éducatif et de l'animation est faite de tensions fortes entre les tenants de la formation pour acquérir une certaine "technicité" et une reconnaissance d'un "savoir professionnel" et les tenants d'une reconnaissance par la pratique, par le terrain. Ce conflit réapparaît régulièrement avec l'apparition de nouveaux emplois dans ce secteur. Il alimente aujourd'hui les tensions entre les travailleurs sociaux "certifiés" et les intervenants dans les nouveaux emplois de la médiation, de l'insertion, des politiques de la ville.

Malgré ce conflit entre théorie et pratique, en médecine comme dans l'intervention sociale, il est indispensable de concilier les connaissances théoriques et l'expérience pratique. Le « praticien » et le « travailleur » du social doivent se forger un savoir en action.

Autre élément de convergence entre les deux secteurs d'activité : le fait que la pratique de l'un comme de l'autre est un alliage complexe d'expertise, d'expériences, de relations interindividuelles et sociales, et de circonstances. Selon Alain BERNABOU la première démarche du médecin pour construire son diagnostic est d'abord une approche globale du problème posé, (par exemple si c'est un homme qui entre dans son cabinet, il

⁴⁹ BERNADOU Alain : *Le savoir en action, l'exemple médical*, article in Sciences Humaines, Hors-série n°24, mars/avril 1999.

élimine de son champ de conscience les pathologies de la femme et de l'enfant). C'est ensuite « une écoute », mais une écoute technique particulière, qui transforme en problème à résoudre le discours (la plainte) du malade. Le médecin cherche une solution à ce qu'il entend et comprend du discours et de la maladie de l'autre. C'est enfin une obligation de décision, quel que soit le niveau d'incertitude et le nombre de paramètres recueillis, il faudra prendre une décision.

On comprend dès lors que le praticien utilise toutes les formes du savoir à sa disposition et fasse appel aussi bien à l'expérience acquise qu'à ses connaissances théoriques ou à la haute technicité instrumentale. Pour exercer son activité, le médecin a donc besoin d'outils d'analyse constituant des grilles de lecture du réel, d'un référentiel opérationnel immédiatement performant, d'outils de communication sous forme de paroles ou de gestes, etc. Il utilise aussi le « savoir issu de la vie ». Ce savoir-là provient de sources multiples, et la plupart du temps inavouables : les écrits de vulgarisation, le bouche à oreille, les médias, etc.

Cependant, tandis que le médecin peut s'appuyer sur un savoir propre à sa discipline, l'intervenant social ne peut faire référence à une discipline spécifique. Il pioche dans divers domaines comme la psychologie, la sociologie, les sciences de l'éducation, la psychiatrie, etc. pour se constituer une base théorique qu'il modèle en fonction d'un certain nombre de paramètres : le type de diplôme préparé, la « philosophie » de l'école dans laquelle il fait sa formation et sa propre conception de son métier, de son rôle.

Un autre aspect différencie les deux professions. Tandis que le médecin est condamné à prendre immédiatement une décision c'est-à-dire à fournir à la fin de la consultation un diagnostic et à trouver un remède, l'intervenant social pourra différer cette phase du processus de diagnostic. Il pourra détourner « le client » vers un autre projet, l'orienter vers un partenaire possédant une compétence spécifique, etc....

II-2-2. Le savoir-agir et les compétences implicites distinguent le professionnel

Le savoir-agir est une compétence qui révèle la dimension professionnelle d'un métier : face aux aléas et aux événements, face à la complexité des situations, il est demandé au professionnel de savoir mettre en oeuvre des conduites et des actes pertinents dans toutes les situations. Guy LE BOTERF estime que dans la réalité, la compétence n'existe pas en soi, indépendamment de l'employé qui la porte et dont elle est indissociable. Ce qui existe ce sont des personnes plus ou moins compétentes. Pour lui, un professionnel, « c'est la personne qui sait gérer une situation professionnelle complexe ».

LE BOTERF estime qu'un certain nombre de compétences majeures permettent de qualifier une personne de « professionnel ». Ces compétences sont au nombre de cinq :

- Savoir agir et réagir avec pertinence
 - savoir quoi faire,
 - savoir aller au-delà du prescrit,
 - savoir choisir dans l'urgence,
 - savoir arbitrer, négocier, trancher,
 - savoir enchaîner des actions selon une finalité.

- Savoir combiner des ressources et les mobiliser dans un contexte
 - savoir construire des compétences à partir de multiples ressources,
 - savoir tirer partie de ses ressources propres, mais aussi des ressources de son environnement.

- Savoir transposer
 - savoir mémoriser de multiples situations,
 - savoir prendre du recul,
 - savoir utiliser ses connaissances,
 - savoir repérer et interpréter les comportements.

- Savoir apprendre et apprendre à apprendre
 - savoir tirer les leçons de l'expérience,
 - savoir transformer son action en expérience,
 - savoir décrire

- Savoir s'engager
 - savoir engager son point de vue, sa subjectivité,
 - savoir prendre des risques,
 - éthique professionnelle.

« Savoir réagir avec pertinence », « savoir s'engager », voilà bien des compétences difficiles à expliciter. L'essai est d'ailleurs significatif. Pour la première compétence évoquée, les ressources mobilisées sont pour le moins appréhendables en termes de procédures et de techniques : « savoir quoi faire », savoir aller au-delà du prescrit », etc. En fait, chacune de ces compétences puise dans un capital de ressources centré sur trois types de savoirs : les savoir-faire expérientiels, les savoir-faire sociaux et les savoir-faire cognitifs. Le savoir-agir décliné par Le Boterf fait appel à un ensemble de compétences « implicites » qui en fait distinguent l'emploi prescrit de l'emploi à forte autonomie ou encore « le salarié ordinaire » de ce qu'il appelle « le professionnel ». Ce savoir-agir apparaît comme l'élément distinctif de « la compétence ».

En effet, « la compétence » si elle s'appuie sur des techniques, des procédures, fait appel à ce registre du savoir-agir. Cette « compétence » se construit au fil de l'histoire des individus, de ses trajectoires personnelles et professionnelles. Le concept de « compétence » (sans « s ») désigne donc une réalité dynamique, un processus, davantage qu'un état. Elle se situe au carrefour de trois « domaines » : l'activité professionnelle, le sujet et son histoire, la formation professionnelle. C'est ce processus qui participe à l'identité d'un métier, d'une profession.

La mise en perspective historique de la construction des emplois du travail social en métiers spécifiques - éducateurs, assistante sociale- et en profession « les travailleurs sociaux » est significatif de cette dynamique tant « le sujet et son histoire » sont au cœur de l'évolution de ces métiers et du processus de formation dans les écoles de travailleurs sociaux.

II-2-3. Au-delà de l'expérience, du savoir-agir : le « talent » entre expérience et aptitudes et qualités

Derrière le professionnel, l'artiste

Le savoir-faire expérimentiel se construit au fil du temps. Cependant, si une certaine habileté peut s'acquérir, il reste que certains professionnels sont plus habiles que d'autres. Dans son livre « L'établi », Robert LINHART⁵⁰ montre fort bien la distinction entre un bon ouvrier et un artiste : « Ce retoucheur de portières est un Français. Un homme à cheveux blancs, méticuleux, dont j'observe avec admiration les gestes habiles. On dirait un petit artisan, et il est presque déplacé, oublié comme un vestige d'une autre époque dans l'enchaînement répété des mouvements de l'atelier. Il a de nombreux outils à sa disposition –instruments de ponçage, de martelage, de polissage, fers à souder, étain, chalumeaux, mêlés dans une sorte de bric-à-brac familier où il se retrouve sans hésiter- et chaque retouche met en œuvre une opération particulière, presque jamais identique à la précédente. [...] Chaque fois, il prend la portière défectueuse, la regarde attentivement, passe un doigt sur les irrégularités (il ausculte aussi concentré qu'un chirurgien avant l'opération), la repose, prend sa décision, dispose les outils qui lui seront nécessaires, et se met au travail... Un artisan, un artiste. »

Derrière le professionnel, l'habitus

L'habitus est générateur de pratiques adaptées, de conduites « organisées comme des stratégies sans être le produit d'une véritable intention stratégique ». L'habitus est composé d'éléments divers, il comprend des schémas de perception, de représentation, d'action. Il constitue une ressource adaptative essentielle. C'est un capital incorporé à la personnalité. Le professionnel compétent est celui qui sait instantanément adopter tel comportement approprié face à un incident ou dans la rencontre d'une situation imprévue.

« Minuit. Les rues de C. sont désertes, mais un bâtiment est toujours éclairé : la gare. A. C., les « agents de service, d'accueil et de gestion de l'environnement » de la SNCF sont présents afin de lutter contre le sentiment d'insécurité des voyageurs. A cette heure là, les gens sur le quai n'attendent pas tous le train. Il y a aussi des désœuvrés et des paumés qui passent le temps. Ils ne

⁵⁰ LINHART Robert : *L'établi*, Editions de Minuit, 1978.

sont pas à une provocation près et prennent souvent à partie agents et clients. Le personnel a l'habitude de gérer ces situations « sur le fil du rasoir ». Tout leur talent est de savoir les écouter et surtout, à force de persuasion, d'essayer de calmer leurs excès. »⁵¹

Ainsi, ces « agents de service, d'accueil et de gestion de l'environnement » de la SNCF développent ce que l'on nomme des compétences relationnelles qui, comme celles des éducateurs relèvent de « l'art de la relation ». Peut-être, dans le cas présent, leur « talent » réside-t-il dans leur capacité d'improvisation.

Comme avec les travailleurs sociaux, si nous interrogeons ces employés de la SNCF sur leurs compétences, il n'est pas certains qu'ils puissent dire qu'est-ce qui fait qu'ils parviennent à gérer ces situations « sur le fil du rasoir ». La notion de talent, même si parfois elle peut être utilisée comme élément de distinction pour identifier « l'artiste », constitue certainement dans l'exemple une commodité de langage pour dire l'inexplicable, le savoir-agir. Celui-ci ne peut pas être verbalisé, et parfois même, il n'est pas identifié consciemment par celui qui les détient. Il nous faut donc réfléchir à une méthodologie encore mieux adaptée à ces emplois moins procéduraux que ceux qui ont servi de base à l'élaboration de la méthode du CEREQ ou qui servent de référence aux méthodes de gestion des ressources humaines « traditionnelles » et qui mobilisent davantage des savoirs-expérientiels et des savoir-faire sociaux.

⁵¹ GUEZENNEC Bruno : *A C., la gare reste ouverte jusqu'au dernier client*, article paru dans le Journal d'information interne de la SNCF, du 21 juillet au 17 août 1999.

III - La compétence collective

Les travaux d'analyse des emplois et des compétences ont mis l'accent essentiellement sur les compétences individuelles des salariés. Qu'il s'agisse de la « gestion prévisionnelle des emplois et des compétences », de la mise en place de plans de formation, de la gestion de la mobilité interne ou des politiques de recrutement, il est surtout question de l'acquisition et du développement des compétences des individus. Cette approche a nettement influencé notre méthode d'analyse des emplois et des compétences et nos outils d'enquête. Or, rapidement, nous nous sommes rendus compte de l'absence quasi systématique de la compétence collective dans les matériaux recueillis.

En fait, les moyens d'investigation pour faire émerger et appréhender la compétence collective au cours des entretiens auprès des responsables d'organismes ou des salariés de l'intervention sociale se sont avérés nettement insuffisants. La première étude réalisée auprès d'éducateurs nous a peut-être privés d'une réflexion plus approfondie sur les moyens de mettre en évidence cette compétence. En effet, les éducateurs, notamment ceux de la prévention spécialisée et les organismes représentant cette catégorie de professionnels présentaient la notion de compétence collective comme une évidence, comme une compétence fondamentale de l'exercice de l'emploi. Fort de cette référence, nous avons interrogé des responsables d'organismes et d'institutions en parallèle des entretiens auprès des éducateurs. Or, il est apparu que cette notion a été quasiment absente des entretiens ou est restée très floue et en tous les cas bien peu explicitée. L'art de l'agrégation et de la combinaison des compétences individuelles semble bien appartenir encore au domaine de l'implicite et non de la technique, malgré quelques références aux techniques managériales glanées ici ou là, à l'occasion d'un stage ou d'une lecture.

III-1. RETOUR SUR UNE NOTION FLOUE : LA COMPÉTENCE COLLECTIVE

L'enjeu de la compétence collective est celui de toute organisation du travail : œuvrer pour qu'un groupe d'individus se structure afin de passer de l'éclatement de ses membres, à l'addition, puis au maillage et à la synergie de ses compétences. François BONEU et Jacques VIENNEY⁵² estiment que pour faire émerger une compétence collective, il faut réunir cinq conditions au minimum :

⁵² Ibid p. 8.

- Une culture commune, c'est-à-dire une idéologie et une déontologie commune. Les auteurs indiquent que tout individualisme forcené, tout esprit de compétitivité entre les individus se situent à l'antithèse de la compétence collective.
- Un engagement solidaire, fait de confiance et de soutien mutuels, d'entraide. Cela signifie le fait d'accepter de transmettre l'information en sa possession, son expérience et son savoir-faire. Au-delà de la qualité du travail de chacun, c'est bien l'idée de la qualité du travail de l'ensemble qui est en jeu.
- Des compétences relationnelles. Les auteurs précisent qu'il n'y a pas de compétence collective, s'il n'y a pas, chez chaque partenaire, un goût du dialogue ouvert, de l'écoute, de la négociation, de la régulation, de la critique constructive...
- Des compétences organisationnelles spécifiques, nécessaires pour travailler ensemble : savoir se répartir le travail, le coordonner, savoir articuler son travail et ses initiatives propres avec les objectifs communs, savoir répondre ensemble aux aléas...
- Une certaine polyvalence : le travail d'équipe suppose de larges plages communes de savoirs et de savoir-faire car certaines tâches ou missions peuvent ou doivent être exercées par tous.

Ainsi, la compétence collective apparaît d'abord comme le point d'intersection des compétences individuelles et de l'organisation du travail. La compétence collective consiste aussi à articuler entre elles les compétences individuelles complémentaires.

III-2. L'ÉLABORATION DE LA COMPÉTENCE COLLECTIVE

Les évolutions de l'organisation du travail vers des systèmes intégrés de production entraînent la mise en place d'équipes s'auto-régulant pour développer une efficacité collective. Cette évolution se note aussi bien dans l'industrie automobile par les « unités élémentaires de travail », dans l'industrie papetière par des « équipes à responsabilité élargie » ou les caisses d'allocations familiales par les « modules » de service, etc. La compétence de ces équipes dépend largement de la qualité des inter-actions qui s'établissent entre les compétences des individus, se forge dans l'expérience, l'épreuve du réel et l'entraînement collectif. Des représentations communes s'élaborent, une mémoire collective s'organise, une culture technique partagée se met en place. Un savoir-vivre et un savoir-travailler en commun s'instaurent.

La compétence d'une équipe n'est pas une donnée préalable. Par quels processus se forge-t-elle progressivement au cours de l'expérience ? De la confrontation entre des points de vue différents naissent des compromis sur des ensembles de règles communément et raisonnablement acceptables. L'autonomie accordée permettra aux salariés de s'organiser dans la répartition du travail. C'est par la production d'accords tacites que le groupe se constitue en tant que tel. Les règles, les solutions collectives à un problème commun, naissent de la pratique et ne lui pré-existent pas. Le groupe se constitue par explicitation et échange des compétences individuelles. La compétence collective naîtra de l'intégration de ces compétences mises en commun. C'est la

règle non écrite qui va permettre de coordonner et de tirer parti des compétences individuelles, pour arriver à une maîtrise collective du processus. Cette élaboration permanente des règles exige une mise en commun des savoirs, afin de construire un référentiel opératoire commun. La compétence collective résulte d'une situation sociale interactive.

La pratique commune, continue et régulière, les essais répétés constituent des facteurs puissants de production de la compétence collective d'une équipe. C'est de la confrontation collective à l'analyse et au traitement des problèmes que les professionnels impliqués développeront une identité et une compétence de groupe. Les savoirs et savoir-faire sont directement liés au savoir-agir.

Cependant, la notion de compétence collective ne se réduit pas à celle des équipes ou des unités. L'entreprise elle-même, dans sa globalité, peut-être considérée comme « un système de compétences » (Le Boterf). Cela signifie que sa compétence collective peut être obtenue grâce à une vision d'ensemble des relations des compétences partielles (d'équipes et individuelles). La performance de l'entreprise dépend de sa capacité à mobiliser et à combiner ses ressources en compétences, de sa capacité à s'organiser et à fonctionner comme un réseau de compétences. La qualification et l'efficacité collective de l'entreprise dépendent largement de sa capacité à mettre en commun des savoir-faire différents, à gérer la complexité et l'hétérogénéité du savoir qui y est distribué.

Si la compétence collective est fonction de la qualité des interactions entre les professionnels, de la qualité des réseaux de compétences, alors un des enjeux essentiels des organisations sera celui de l'ingénierie et de la gestion des réseaux. Le travail du « manager » est de les connaître et de les caractériser tout d'abord. Ensuite il faut mettre en évidence leurs configurations, les dynamiques combinatoires auxquelles ils donnent lieu...

Et au-delà de cet effort de connaissance s'impose la nécessité de gérer cette compétence collective. Comment l'entretenir, la développer, la répartir. Il faut comprendre le processus de production de cette compétence collective : l'organisation du travail qui facilite cette production et les conditions qui favorisent son émergence et sa mise en réseau.

Cette notion de compétence collective est très complexe. Il n'est dès lors guère étonnant que lors de nos études sur les emplois de l'intervention sociale, les professionnels de l'intervention sociale n'aient pu expliciter ce qu'elle recouvrait dans leur pratique, comment elle se manifestait ? La compétence collective a surtout été évoquée par les éducateurs des équipes de prévention spécialisée, parce qu'elle occupe une place importante dans leur discours professionnel : elle constitue certainement une source de distinction vis-à-vis d'autres professionnels de l'intervention sociale et même d'autres éducateurs travaillant dans des structures différentes ; elle est un élément de leur identité professionnelle et de leur mode d'intervention spécifique. La présence de cette notion dans leurs réponses est liée aux situations de réunions et principalement d'équipe au cours desquelles un

travail d'analyse de la pratique est effectué. Dans beaucoup de réponses, le fait d'être une équipe, c'est-à-dire un groupe d'individus constitue automatiquement une source de production de compétence collective. Il est évident que cette approche limitée reste insuffisante pour identifier et caractériser la compétence collective ; mais il est évident aussi que la complexité de cette notion et des conditions de production de la compétence collective ne permet guère son explicitation au cours des entretiens. Le prochain chapitre vise à explorer les moyens à mettre en œuvre pour aborder cette compétence collective dans les études sur l'emploi.

Conclusion

Mozart était-il compétent ? Oui puisqu'il possédait un savoir et un savoir-faire indiscutable. Mais il n'était pas seulement compétent il avait aussi « et surtout » du talent. L'introduction du talent comme élément constitutif de « la compétence », fait écho aux propos des travailleurs sociaux qui évoquent les aspects artistiques de leur profession, notamment à travers l'idée d'un « art de la relation ».

Il ne s'agit pas de polémiquer sur ces appréciations et sur le bien fondé de la notion de talent. L'intérêt pour nous de ces systèmes de classifications et de représentations est leur proximité avec notre préoccupation de chercher à identifier et à matérialiser ce qui se cache derrière ces termes « talent » et « art ». Qu'est-ce qui constitue le talent du vendeur ? Ce talent, vu par l'employeur, peut-être évalué en fonction de sa capacité à vendre beaucoup. Mais au-delà des procédures, qu'est-ce qui distingue ce vendeur d'un autre moins performant ? En dehors de critères objectifs comme la « force de vente », c'est-à-dire le nombre de produits vendus, reste « le mystère » de pourquoi l'un est plus performants que et l'autre en dehors des critères objectivables de l'employeur. Utiliser le terme de « talent » pour dire sa performance constitue un raccourci pour dire l'inexplicable, l'indicible, qui constituent ce que nous avons dénommé « les savoirs et compétences implicites ».

Chacun possède des savoirs qu'il mobilise en fonction de la situation professionnelle à laquelle il est confronté. Plus la situation est complexe plus il sera fait appel à un certain nombre de compétences qui mobiliseront elles-mêmes des savoirs multiples. « La compétence » s'inscrit au-delà des savoirs et des savoirs procéduraux parce qu'elle exige une mobilisation complexe des compétences. Cette mobilisation complexe relève essentiellement des savoir-faire expérientiels, savoir-faire sociaux et savoir-faire cognitifs. « la compétence » c'est le savoir-agir... mais est-ce l'élément qui distingue le professionnel « talentueux » des autres professionnels ?

Les notions de « talent » et « d'art » apparaissent évidemment à la fois très restrictives et aussi excessives pour notre objet de recherche. Cependant, elles ont l'avantage de mettre l'accent sur notre préoccupation : tenter d'expliquer l'inexplicable... dans nos enquêtes sur l'emploi. L'inexplicable, c'est à la fois le geste quotidien banal que l'on ne repère plus comme un acte professionnel indispensable au point qu'on l'oublie, c'est une façon de réagir face à une situation qui apparaît si naturelle qu'elle ne peut être identifiée comme un acte professionnel et un savoir-faire.

Cette zone d'ombre et de flou qu'il est nécessaire de débusquer dans nos enquêtes sur l'emploi et les compétences n'est pas portée uniquement par les individus. Elle l'est tout autant par le collectif : l'unité de travail, l'équipe. Malgré tout, si zone d'ombre et d'implicite il y a, elle ne l'est pas pour les mêmes motifs. La compétence

collective est une construction qui est bien moins aléatoire, indicible que la compétence individuelle. Elle dépend certes d'une alchimie complexe, mais elle dépend fortement d'un mode d'organisation et de la gestion de cette organisation et des individus qui composent ce collectif. Cette complexité dans la mise en œuvre de la compétence collective échappe fréquemment au salarié s'il n'est pas impliqué dans cette gestion. Il n'est donc guère étonnant que cette notion de compétence collective apparaisse peu dans les entretiens avec ces salariés.

En revanche, elle n'apparaît pas fréquemment non plus dans le discours des responsables. Dans l'enquête Créai/Irfces, des responsables associatifs et des directeurs de structure ont évoqué cette dimension, mais elle émerge dans le discours comme une ambition jamais atteinte, comme une espérance récurrente. Aucun de ces responsables n'a pu expliciter ce que recouvrait dans son établissement la compétence collective, ce qu'elle signifiait et comment elle était mise en œuvre. Certains éducateurs de Prévention spécialisée interrogés en 1995 avaient fait référence à la compétence collective au sein de leur équipe, sans toutefois pouvoir en montrer les manifestations et la construction.

Le prochain chapitre se veut beaucoup plus pragmatique que celui-ci. Il a pour objectif de repérer, à partir de la méthodologie mise en œuvre, de nos expériences diverses, comment sont traités ces deux problèmes : la mise en évidence des savoirs et compétences implicites et de la compétence collective.

TROISIÈME PARTIE :

Méthode et outils d'enquête
pour prendre en compte les savoirs implicites
et la compétence collective

Introduction

L'approche de notre problématique par les notions de « talent » et « d'art » a conduit à une réflexion sur une zone d'ombre qui fait objet de débats depuis des siècles : l'innée et l'acquis. Nous avons utilisé cette thématique discutée parce que, comme nous l'avons vu, ces mots se glissent dans le langage professionnel. Ils se glissent dans les métiers à dominante relationnelle, mais pas seulement. Roger C. SCHANK⁵³ précise que cette difficulté à décrire les connaissances mises en jeu dans l'accomplissement d'une tâche professionnelle concerne, en fait, toutes les activités humaines. Ainsi, même si nous savons conduire une voiture, nous avons beaucoup de peine à décrire la quantité de force nécessaire à appliquer à la pédale de frein pour arrêter notre véhicule au feu rouge. Nous avons aussi beaucoup de mal à expliquer précisément à quelqu'un comment prendre un virage en bicyclette

L'inexplicable, c'est à la fois le geste quotidien banal que l'on ne repère plus comme un acte construit, élaboré à partir d'une combinaison de savoirs indispensables au point qu'on oublie, dans la mémoire immédiate, cette construction. La compétence c'est une façon d'agir et de réagir pertinente, adaptée, face à une situation qui apparaît si naturelle qu'elle ne peut être identifiée comme un acte re-construit.

Lors de nos enquêtes auprès des professionnels de l'intervention sociale, nous avons buté contre cette difficulté. La méthodologie utilisée n'est pas à remettre en cause. L'idée de travail sur une situation professionnelle, concrète, a pour objectif de s'attacher l'activité effective de la personne et non son activité prescrite ou théorique qui peut être identifiée par ailleurs : soit par des textes ou des renseignements auprès des responsables. Elle permet aussi de décomposer la situation professionnelle pour amener l'enquêté à réfléchir à ses actes et dans le même temps à opérer un travail de mémoire et de reconstruction de ses actes et de réflexion sur ces actes. Ce travail est un exercice complexe. L'enquêté peut être conduit à invoquer l'expérience, le vécu, le talent, ou le savoir-faire, etc., tout un vocabulaire flou qui renvoie, d'après l'enquêté, à de l'indescriptible.

Cette troisième partie se doit de proposer des méthodes et des outils complémentaires d'enquête qui justement permettent de mettre à jour cet indescriptible. Encore faudra-t-il prendre en compte que ce type de réponse traduit des perceptions et des niveaux d'élaboration de la réponse différents. Pour certains enquêtés, cet indescriptible correspondra à une stratégie de défense de la spécificité de la profession qui doit conserver « ses mystères », pour d'autres la vocation et la personnalité sont des éléments innés qui ne s'expliquent pas, etc.

Cette dernière partie s'attache également à proposer une méthodologie qui permette de reconstruire la compétence collective d'un service ou d'un établissement. La référence à la compétence collective est fréquente dans les discours des professionnels, mais la formalisation de sa construction (organisation, méthode de travail

⁵³ Ibid p. 44.

en collectif, etc.) est rarement explicite dans le secteur de l'intervention sociale. La référence à la compétence collective fonctionne comme une évidence dans l'intervention sociale, qui masque un objectif de distinction et de spécification du secteur professionnel.

I - LA MÉTHODE CRÉDOC D'ANALYSE DES EMPLOIS ET DES COMPÉTENCES

La façon d'impliquer les acteurs au cours des enquêtes sur l'analyse des emplois et des compétences n'est pas un effet du hasard. Elle procède, pour François DUBET, d'une conception de la position de l'intervention sociologique "*comme une forme de débat entre des acteurs et des chercheurs, reconnaissant à la fois ce qu'ils ont de commun et ce qui les sépare*"⁵⁴. Cette conception du travail sociologique postule que "*ces acteurs sont compétents et pas totalement aveugles de ce qu'ils font dans la mesure où toute action exige une activité de justification et de compte rendu*". Ce positionnement de l'intervenant induit une méthodologie dans laquelle l'intervenant et les acteurs participent à la production de connaissances et d'outils opérationnels au service de leurs pratiques.

Les travaux sur l'analyse des emplois et des compétences des professionnels de l'intervention sociale ont été marqués par une difficulté majeure : le recueil d'une information de qualité sur les pratiques et les compétences.

L'étude d'un poste de travail dont les tâches sont simples -voire se limite à une tâche, voire un geste, comme dans le travail à la chaîne-, montre que les savoirs et les compétences nécessaires sont limitées. Dans un tel cas de figure, la construction de l'agrégat tâche effectuée/compétences est simple : une tâche demande un geste. Un emploi dont les activités sont diversifiées exige un plus grand nombre de compétences et de savoirs mobilisés.

A cette diversité du champ d'activité, il est nécessaire de rajouter un certain nombre de paramètres -type de mission, contexte local, organisation du travail-. L'analyse des emplois doit prendre en compte cette variabilité même si la construction d'agrégats situation professionnelle/compétences devient alors particulièrement difficile. Les entretiens auprès de professionnels de l'intervention sociale ont été exemplaires de ce point de vue.

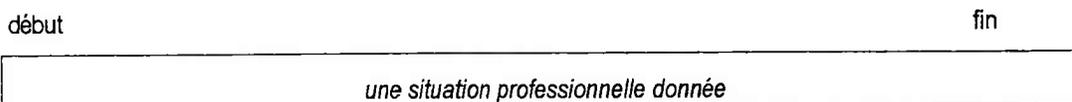
⁵⁴ DUBET François : *Sociologie de l'expérience*, Editions du Seuil, Paris, octobre 1994.

I-1. L'ANALYSE DES EMPLOIS : LA MÉTHODE DES SCÉNARIOS OU L'ÉTUDE DU CONTENU D'ACTIVITÉ

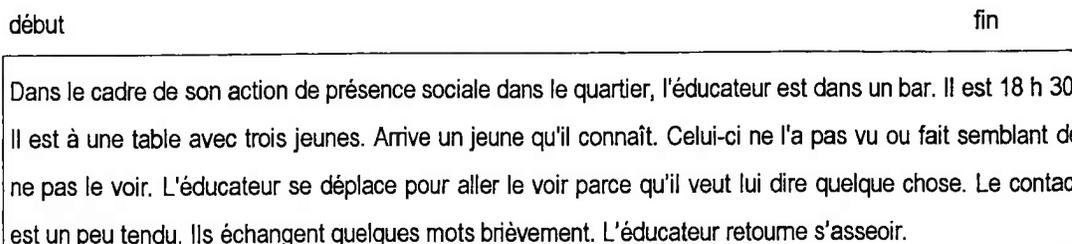
Le CRÉDOC a choisi une méthode réflexive sur la base d'entretiens : amener les individus à énoncer les savoirs et les compétences qu'ils pensent mettre en œuvre dans leur emploi et plus précisément dans une situation professionnelle donnée. Pour l'étude sur les éducateurs de Prévention spécialisée, nous avons voulu obtenir des descriptions de situations professionnelles au plus près de la réalité, de l'action, de « l'agir ». Pour cela nous avons fait le choix de fixer le cadre temporel -la journée du 1995- pour poser la question : « Ce jour-là, qu'est-ce que vous avez fait ? ».

De cette journée, les interviewés devaient extraire trois situations vécues. Les consignes données aux enquêteurs étaient de contraindre les éducateurs à décrire en détail la situation : le contexte, les faits, gestes et paroles des protagonistes, le déroulement... En fait nous avons voulu travailler ces moments d'activité et d'actions comme de véritables petits scénarios. Ce que nous voulions obtenir, ce n'était pas le récit d'une situation-type, mais le récit précis et détaillé de la « scène » de travail qui s'était déroulée tel jour, à telle heure, dans tel cadre. Ce que nous voulions obtenir, ce n'est pas ce qu'un éducateur doit faire dans telle ou telle circonstance, mais ce que la personne interrogée a fait, ce jour là, dans la situation décrite.

Schéma d'une « scène » professionnelle



Exemple d'une « scène » professionnelle



A partir de cette séquence professionnelle, l'éducateur, avec l'aide de l'enquêteur devait en expliquer le déroulement :

- pourquoi il tient à voir ce jeune ?
- pourquoi, c'est lui qui se déplace, qui va vers le jeune ?
- pourquoi n'a-t-il pas attendu que le jeune vienne ?
- quels sont les enjeux ?
- quels sont les termes de l'échange, les mots utilisés? Pourquoi?...etc.

Cette démarche consistant à privilégier l'activité et à inclure l'informel rejoint d'autres modèles d'analyse. Dans leurs méthodes d'analyse des compétences les ergonomes opposent la tâche (le prescrit) à l'activité (le réel)⁵⁵. La plupart des analyses des postes de travail articulent aujourd'hui, ces deux logiques. Cependant la démarche retenue ici, se différencie sur plusieurs plans des approches proposées par le ROME ou l'ETED.

Dans le ROME, les situations de travail correspondent à des synthèses de situations de travail, à des traits stylisés d'exercice d'activité. Nous avons opté pour travailler à faire décrire non pas une situation-type aux travailleurs sociaux, mais une situation réelle, vécue. Cette façon de procéder a dévoilé la multiplicité des situations rencontrées par les professionnels et a fourni une visibilité du travail réellement effectué. Un autre aspect original se situe dans la méthode de recueil du matériau. Celui-ci a été constitué par des entretiens directement auprès des professionnels " de terrain ", les éducateurs. Cette méthode rejoint la méthode ETED du CEREQ de « comprendre l'activité comme essentiellement variable, déformable, évolutive, à la rencontre ». Faire décrire par des professionnels leurs façons d'agir dans une situation donnée, constitue, un des moyens susceptibles d'analyser les emplois du secteur éducatif et social dans leurs dynamiques et leurs transformations.

1-2. L'ANALYSE DES SAVOIRS ET DES COMPÉTENCES MOBILISÉS : L'AGRÉGATION SITUATION PROFESSIONNELLE/COMPÉTENCES

Pour chaque situation professionnelle décrite, les interviewés doivent dire qu'elles sont les savoirs mobilisés au cours de celle-ci. Cette démarche qui tente d'associer les savoirs et les compétences à des situations professionnelles perturbe les salariés. Il est peu fréquent d'analyser ses façons d'agir ou d'être en termes de savoirs et de compétences. Celles-ci sont mises souvent sur le compte d'un savoir-faire ou d'un savoir-être « spontané ».

⁵⁵ M. de MONTMOLLIN : *L'ergonomie*, Ed. La Découverte, Paris, 1986.

Pour cette raison, les enquêteurs dans ce type d'enquête doivent insister par des relances qui cherchent le lien entre l'action et les savoirs mobilisés : « il se passe telle chose, comment réagissez-vous ? Pourquoi ? ».

Ce travail d'agrégation des savoirs et des compétences à une situation professionnelle demande une analyse fine du jeu des acteurs, du déroulement de la scène. Ce regard introspectif n'est pas envisageable pour des professionnels dont l'activité est diversifiée car les situations professionnelles s'enchaînent dans la journée, changent d'une heure à l'autre, d'un instant à l'autre. Il est dès lors bien délicat à un professionnel de dire : à tel moment, dans telle situation j'ai utilisé tel ou tel registre de mon savoir.

Notre objectif méthodologique vise à créer les conditions d'un double mouvement de distanciation par rapport à une situation professionnelle, et d'implication dans le décryptage de cette même situation professionnelle. Ce double mouvement permet une relecture de « l'agir » en rapprochant chaque « plan/séquence » d'une même situation aux savoirs et aux compétences strictement mises en œuvre au cours de cette seule séquence.

Schéma d'une « scène » professionnelle par Plans/séquence (PL)

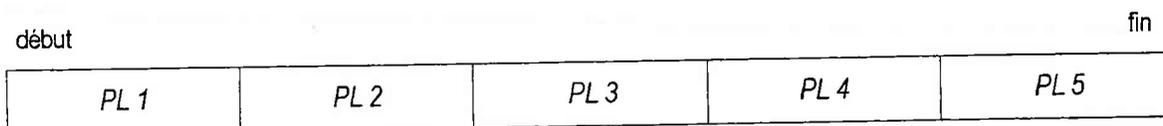
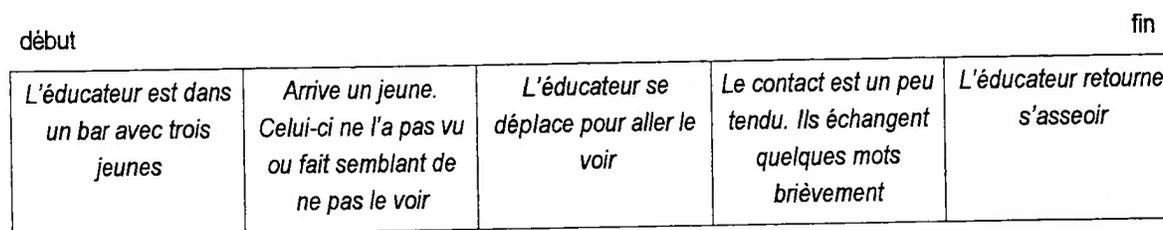


Illustration (reprise de l'exemple de la page 58)



CRÉDOC, 1996

Ce travail de déconstruction du récit d'une situation de travail permet à l'enquête de prendre une certaine distance avec la scène professionnelle vécue. Cette prise de distance favorise l'agrégation à chaque Plans/séquences d'une série de formulations de compétences. Prise dans sa globalité l'analyse de la scène ne produit que des compétences généralistes.

Travailler par Plans/séquences produit une description précise, détaillée, du contenu : la façon d'agir, les paroles prononcées, les gestes effectués... Sans ce travail de « révélation » et d'analyse du détail, il n'y aurait pas d'objectivation possible de la pratique, des savoirs et des compétences mises en œuvre à ce moment là.

Schéma d'un découpage par Plans-Séquences et compétences correspondantes (C)

| | | | | | | | | |
|-------|------|------|------|------|--|--|-----|--|
| début | | | | | | | fin | |
| PL 1 | PL 2 | PL 3 | PL 4 | PL 5 | | | | |
| C 1 | C 2 | C 3 | C 4 | C 5 | | | | |

CRÉDOC, 1996

Schéma d'un découpage par Plans/séquences et compétences correspondantes (C)

| | | | | | | | | |
|---|--|---|--|--|--|--|-----|--|
| début | | | | | | | fin | |
| L'éducatrice est dans un bar avec trois jeunes | Arrive un jeune. Celui-ci ne l'a pas vu ou fait semblant de ne pas le voir | L'éducatrice se déplace pour aller le voir | Le contact est un peu tendu. Ils échangent quelques mots brièvement | L'éducatrice retourne s'asseoir | | | | |
| - déjà pour être là, il faut avoir envie d'être avec des jeunes, avoir envie d'aller à leur contact | - quand on est dans un bar, il faut être attentif, observer ce qui se passe au-delà du groupe - il faut être capable de réagir rapidement, de déterminer qu'elle attitude avoir | - dans une situation comme celle-là, il ne faut pas hésiter à se confronter au jeune. - nous avons un petit problème avec ce jeune, le fait de me déplacer traduisait mon souhait de régler le contentieux que nous avons. Travailler le rapport à la loi passe par des situations comme celle-là. | - malgré l'objet de mon intervention, il fallait que je mette le jeune en confiance pour qu'il s'exprime. Si mon attitude voulait signifier une certaine fermeté, mon contact, mes premières paroles devaient faciliter la discussion, l'échange - il faut savoir écouter l'autre | - savoir mettre fin à une situation : dans ce cas précis, j'ai estimé que c'était à moi de décider de la fin de la rencontre | | | | |

CRÉDOC, 1996

Ce travail préalable de construction du matériau brut constitue une première phase dans la méthode utilisée. Elle est déterminante pour obtenir des informations de qualité, suffisamment fines, descriptives pour permettre un traitement plus complexe. Les formulations de compétences doivent être traduites et parfois interprétées pour être à la fois compréhensibles et lisibles. Ce matériau retravaillé est alors trié, regroupé ou découpé en fonction de différentes variables. Les étapes de ce traitement sont nombreuses⁵⁶.

Cependant, s'il est toujours difficile pour un individu de définir les compétences qu'il met en œuvre pour exercer son métier, remplir sa fonction ou réaliser une tâche, cette démarche plus ou moins introspective selon le niveau de complexité de la tâche à accomplir, apparaît d'autant plus délicate dans des secteurs d'activités à forte présence d'un travail relationnel.

Le travail mené avec le service socio-éducatif de l'Administration pénitentiaire en 1991 nous a conduit à construire une grille d'analyse d'une situation professionnelle. Le « remplissage » de la grille était fait par le travailleur social, lui-même. Nous avons pu constater rapidement que le contenu manquait de précision. Le récit de la situation était plus un état de la situation que la description d'une « scène » dans laquelle le travailleur et l'utilisateur étaient « acteurs ». Le contenu des actions mises en œuvre ne nous renseignait en rien sur « comment la personne avait agi, réagi, et pourquoi ? ». Il s'agissait davantage d'un énoncé d'actions mises en chantier. Nous avons précisé notre attente au groupe de travailleurs sociaux, dans les consignes préalables au remplissage de la grille : « Décrire votre façon d'agir et votre attitude dans une situation de travail vécue, réelle ». Cette description de « l'agir » du travailleur social a été plus facile à obtenir à partir de l'instant où nous avons fixé la règle du jeu dans le temps : une situation, tel jour.

Cette difficulté à évoquer une pratique et surtout de la façon d'agir s'est retrouvée lors des entretiens réalisés pendant les tests préalables à l'étude sur les compétences en Prévention spécialisée. Ces tests ont montré que les réponses à la question « être éducateur, c'est quoi ? » ne se traduisaient pas par une description de ce que fait la personne qui est en fonction d'éducateur. Le contenu des réponses renvoyait davantage à des considérations philosophiques « être éducateur, c'est aller à la rencontre de l'autre » (enquête CRÉDOC/PROMOFAF, 1995) et surtout à la finalité de la fonction « être éducateur c'est aider un jeune à s'insérer dans la société ».

Afin de mieux cerner l'activité de l'éducateur, nous posons une question relative au contenu de l'activité : « Un éducateur dans votre établissement, cela fait quoi ? ». Les réponses à cette question restaient très générales. Rares sont ceux qui répondaient précisément à la question en cherchant à lister leurs actes

⁵⁶ DUBÉCHOT Patrick, Ibid p.6

quotidiens. La plupart des interviewés contournaient l'interrogation : « *c'est vaste* », « *c'est impossible à décrire, comme ça* », et même, certains estimaient qu'il est impossible de décrire ce que fait un éducateur : « *c'est impossible, ça ne se décrit pas, ça ne s'explique pas, ça se vit* » (enquête CRÉDOC/CRÉAI, 1998). Un autre affirmait : « *le travail de l'éducateur se situe dans l'indicible des rapports quotidiens, dans la quotidienneté de notre relation* » (enquête CRÉDOC/PROMOFAF, 1995). A côté de cet aspect « imperceptible et invisible de l'action des éducateurs, il y a aussi les actes plus identifiables comme les démarches avec les jeunes, les activités, les entretiens... Mais de cela aussi, les éducateurs ont du mal à parler, ils ne parviennent pas à fournir une lecture claire, explicite, de leurs actes, de leur façon d'agir. Pudeur ou difficulté à transfigurer le quotidien en mots ; pour le chercheur, cette attitude, cette façon d'être pose un réel problème de recueil des données.

II - Les compétences implicites : méthodes de mise à jour

Lors des tests d'enquêtes, régulièrement, les professionnels de l'intervention sociale interrogés manifestent quelque méfiance et réticence vis-à-vis du regard extérieur. Lors de ces tests, régulièrement, l'un d'entre eux, nous interpelle et s'interroge : les mieux placés pour parler des pratiques et des compétences se sont eux, les professionnels, et non des chercheurs externes. Les liens fréquents entretenus par le CRÉDOC avec les professionnels de l'intervention sociale à travers des enquêtes ou des colloques, formation, et autres séminaires, ont permis de développer des méthodologies d'enquête dynamiques et participatives⁵⁷.

Pour enquêter dans l'univers de l'intervention sociale, milieu professionnel sensibles aux questions d'analyse des pratiques, d'évaluation, nous avons mis en place des méthodes qui favorisent ce que BOURDIEU⁵⁸ nomme "une relation d'écoute active et méthodique". Dès les premières études sur l'emploi et les compétences dans ce secteur d'activité, les professionnels nous avaient mis en garde : *comment pourrez-vous rendre compte de la diversité de nos actions, de nos méthodes de travail, de nos compétences ?* Pour être cohérent avec notre conception de l'intervention sociologique, nous avons estimé que les mieux placés pour nous dévoiler l'étendue de leur champ d'action et de compétences étaient les professionnels "de terrain" eux-mêmes. La méthode des scénarios a été mise au point dans cette perspective.

Cependant, comme nous l'avons vu précédemment, les travailleurs sociaux sont peu habitués à analyser leurs compétences et peu exercés à décrire par le détail leur façon d'agir. La mise en valeur, dans ces métiers du social, du "vécu" et de l'expérience se prête peu à cet exercice :

« Dire pourquoi, on fait les choses comme ça, c'est vaste. On peut faire référence à des méthodes pédagogiques, à des connaissances qu'on a, mais au-delà des bouquins, sur le terrain, la manière dont on réagit, c'est impossible à dire, ça ne se décrit pas, ça ne s'explique pas, ça se vit. Et c'est là que l'on voit le type qui est compétent, celui qui s'en sort. ». (animateur, enquête CRÉDOC/MIRE, 1997).

Les expériences accumulées au cours des enquêtes nous a permis de mieux cerner les difficultés rencontrées et notamment d'identifier le cœur de ces difficultés. Au-delà, du « non-dit », du secret, dans lesquels

⁵⁷ DUBÉCHOT Patrick, LE QUÉAU Pierre, SIMON Marie-Odile : *Vécus et attentes des principaux acteurs des centres sociaux*, Collection des Rapports du Crédoc, n°192, Juillet 1998.

⁵⁸ BOURDIEU Pierre : *La misère du monde*, Éditions du Seuil, Paris, février 1993.

les travailleurs sociaux enferment leur savoir-faire comme dans un espace réservé, difficile à partager avec les non-professionnels⁵⁹, il s'agit bien de mettre à jour les savoirs et compétences implicites mobilisés dans les situations professionnelles qui ne sont même pas perçus en tant que tels par les enquêtés.

II-1. MÉTHODES DE RECUEIL DES SAVOIRS IMPLICITES

II- 1-1. La description de l'activité effective de l'enquêté

La méthodologie des scénarios a bien mis en lumière le savoir-agir des professionnels de l'intervention sociale. L'analyse des situations professionnelles par plans/séquences montre l'enchaînement des manières de faire et d'agir dans l'action. Mais pour obtenir cela il faut faire preuve d'esprit pédagogique pour bien faire comprendre à l'enquêté ce qu'on attend de lui, non pas parce qu'il risque de ne pas comprendre, mais parce que cette manière de concevoir l'activité de son emploi lui est culturellement éloignée.

Dans l'enquête MIRE, la deuxième partie du guide d'entretien était consacrée à la fonction, au rôle et à l'activité de la personne interviewée. La personne était invitée à préciser sa fonction et son rôle précis dans le service ou la structure et l'évolution de ce rôle. Ensuite elle devait présenter son activité. Pour cela, l'enquêteur lui posait deux questions :

Si vous aviez à présenter votre activité, dans votre service, votre structure, qu'en diriez-vous ?

L'enquêteur avait pour consigne de laisser la personne répondre. Si la description fournie était trop généraliste et floue, il devait faire une relance de manière à obtenir un descriptif plus précis des tâches effectuées par le professionnel.

La seconde question délimitait beaucoup plus l'espace de description :

Concrètement, décrivez précisément une journée de travail de la semaine passée.

L'enquêteur avait là encore pour objectif d'obtenir une description très précise, détaillée de cette journée. L'enquêté était ainsi invité, progressivement, à réduire son angle de vue, pour aboutir à la description non plus de sa pratique globale, de son activité quotidienne, mais de son activité une journée donnée. La succession des exercices conduit l'enquêté à cheminer et à comprendre ce qu'on attend de lui, jusqu'à aboutir à la description

⁵⁹ SANCHOU Paule, Ibid p.20.

d'une situation professionnelle. Celle-ci est alors découpée à son tour, de manière à pouvoir travailler par Plans/séquences. L'opération de décomposition de l'activité de la personne est achevée.

Dans les entretiens menés jusqu'à aujourd'hui, l'exercice consistait ensuite à demander aux personnes de réfléchir et d'expliquer pourquoi ils agissaient ainsi dans les plans/séquences. Cette méthode permet d'agréger pour chaque situation professionnelle, ce que nous avons appelé des formulations de compétences. Le traitement ultérieur de ces formulations qui aboutit à la construction d'un référentiel de compétences. L'enquête auprès des éducateurs en Prévention spécialisée montrait qu'une majorité de compétences étaient situées dans le registre des savoir-faire (47%), puis des savoir-être (29%), et des « qualités personnelles » (13%).

Opérationnelle dans cette logique d'agrégation, cette méthode montre ses limites car sous les savoir-faire, il est nécessaire de distinguer ce qui relève des savoir-faire procéduraux et des savoir-faire sociaux. De même, sous la déclinaison des compétences dans le registre des savoir-être, il faut distinguer ce qui relève des savoir-faire expérientiels, des savoir-faire sociaux. Enfin, les qualités personnelles regroupent « les dispositions et aptitudes individuelles » dans lesquelles se glissent des références à la psychologie, au talent et aux dons, etc.

Il est évident qu'il est nécessaire d'affiner cette approche par les savoir-faire et savoir-être pour tenter de mettre à jour les savoirs et compétences implicites, glissés sous ces registres.

II- 1-2. L'identification des savoirs expérientiels

En réalité, le travail de décomposition de l'activité que nous entreprenons jusqu'à aujourd'hui doit être étendu à l'histoire professionnelle de la personne interrogée. Si l'on part du principe que les savoir-faire expérientiels s'acquièrent dans la sphère professionnelle (cf. p. 52), il faut inviter l'enquêté à rechercher lui-même, dans son histoire professionnelle, quels sont les éléments qui lui apparaissent comme déterminants dans sa façon d'agir dans son emploi actuel.

Cette dimension n'est pas absente dans nos enquêtes, simplement, l'objectif est différent, il s'agit de reconstruire les grandes étapes du parcours professionnel pour en comprendre la logique et les orientations. En dehors, des itinéraires de formation et des parcours professionnels, chaque enquêté est caractérisé par plusieurs indicateurs, le genre, l'âge, la durée dans le secteur d'activité, dans l'emploi occupé, le type d'itinéraire avec les lignes de permanence ou de rupture (hors secteur / même secteur), la mobilité (carrière, position hiérarchique, à l'intérieur du secteur).

Les données recueillies dans le programme MIRE, par exemple, ont permis de dégager des profils types d'éducateurs (voir l'exemple des intervenants sociaux de la médiation ci-dessous). Pour définir ces profils,

plusieurs entrées ont été définies. A chacune correspondait une question. La première permettait d'identifier le niveau de formation par les diplômes obtenus, les formations effectuées dans le cadre de la formation continue ou même à titre personnel. Avec l'interrogation sur les grandes étapes de la carrière professionnelle, l'objectif était de repérer la trajectoire : les lieux d'exercice, la durée, les ruptures éventuelles, les réorientations professionnelles et les motifs de ces changements.

LES ITINÉRAIRES DES INTERVENANTS DE LA MÉDIATION

La multiplicité des itinéraires est parfaitement illustrée par les intervenants de la médiation rencontrés dans notre enquête. Parmi les vingt-cinq personnes qui composent ce groupe, nous avons rencontré des individus qui cumulent à la fois l'appartenance à une profession canonique, qui se traduit par un diplôme professionnel et un itinéraire-type de ces professionnels. En fait, dans les personnes interrogées, aucune n'a eu de trajectoire de formation « logique » dans un cursus de formation initiale + diplôme professionnel. La formation initiale est courte et s'arrête en règle générale soit au niveau BEP-CAP ou au Bac. Le parcours le plus fréquent dans le secteur de l'éducation spécialisée principalement est illustré par l'exemple ci-dessous : un individu fait une formation initiale qui n'a pas grand chose à voir avec son orientation future, il travaille immédiatement dans le secteur et fait une formation après quelques années et plusieurs expériences. Dans notre échantillon, trois individus ont suivi une formation immédiatement après leur formation scolaire initiale, mais ils n'appartiennent pas à ce groupe de la médiation⁶⁰.

1er profil : intervenant social en cours de certification mais intervenant social depuis le début

- formation initiale : diplôme technique ou général
- formation professionnelle : s'est formé d'abord « sur le tas » et a suivi ensuite une formation en cours d'emploi
- l'expérience professionnelle : aucune expérience dans son domaine de formation initiale, intégration rapide du secteur social, qu'elle ne quitte plus.

début d'itinéraire

| | | | |
|---|--|-------------------------|-------------------------------|
| BEPC, BEP communication BAC bureautique | BAFA brevet d'État d'éducateur sportif | animatrice | animatrice BEATEP en cours |
| | colonies de vacances, centres aérés | centre social (3ans) | maison de quartier (1 an) |

F, 23 ans, animatrice, maison de quartier, 4 ans, 1 an

situation actuelle

Dans l'enquête CRÉDOC/CRÉAI (enquête quantitative auprès de 216 éducateurs), nous avons ajouté des questions d'appréciation sur les formations ou les stages suivis en essayant de faire préciser, par l'enquêté, son appréciation par une sous-question ouverte :

⁶⁰ D'autres exemples d'itinéraires figurent dans l'annexe 3.

Ces formations ou ces stages vous ont-ils apporté quelque chose?

Oui 1
Non 2

Si oui, en quoi? et si non, pourquoi?

Enfin, une question visait à connaître les motifs du choix de l'emploi. Cette question est d'autant plus importante lorsque l'analyse porte sur des emplois à fort investissement personnel, des emplois comme ceux de l'intervention sociale où la conception qu'a l'enquêté de son rôle à travers son emploi, est déterminante dans la façon dont il va exercer celui-ci, les choix de lieux d'exercice et de carrière qu'il va faire⁶¹.

Comment en êtes-vous venu à exercer ce métier ?

ENQUÊTEUR : Relance : Quelles sont les raisons qui vous ont amené (e) à exercer ce métier ?

Règle : 1) Retenir la réponse spontanée. 2) Pousser l'enquêté si nécessaire à aller au-delà de cette réponse, à l'approfondir. Notez cette deuxième explication éventuelle.

II- 1-3. L'identification des savoir-faire sociaux

Les savoir-faire sociaux sont le produit à la fois de l'histoire sociale et de l'histoire professionnelle de la personne. Nous l'avons vu, explorer le registre des savoir-faire sociaux, c'est essayer de repérer les dispositions acquises par le passé dans la diversité des situations, des lieux, des circonstances (l'*habitus*) et qui influent sur les comportements et les attitudes actuels, qui déterminent le savoir en action.

Cette approche compréhensive de l'histoire sociale et professionnelle de l'enquêté a été assez peu utilisée dans les enquêtes précédentes. En règle générale, l'investigation se limite à une ou deux questions. Dans l'enquête Mire, une question visait à étendre le champ du référentiel de compétences en dehors du champ professionnel :

En dehors des expériences professionnelles, avez-vous acquis des compétences ailleurs, dans votre vie sociale ou familiale ?

⁶¹ DUBÉCHOT Patrick, LABEYRIE Emmanuelle, Ibid p. 33.

Dans une autre question, on demande à la personne si elle est impliquée dans la vie sociale, locale entre autres : militant associatif, politique, élu local, bénévole, membre d'une amicale, de regroupement (parents d'élève), etc.

| | |
|--|---|
| Avez-vous eu ou avez-vous des expériences sociales non professionnelles? | |
| oui en tant que bénévole associatif..... | 1 |
| oui en tant que militant..... | 2 |
| oui en tant qu'élu local..... | 3 |
| non..... | 4 |

Cette approche exige du temps et nécessite des entretiens longs et donc coûteux. Dans l'enquête CRÉAI/ARSEA, dont est tirée la question ci-dessus, les conditions n'étaient pas réunies pour explorer les savoir-faire sociaux des deux cent seize éducateurs spécialisés enquêtés. Il faut du temps pour réaliser l'entretien car l'enjeu est de faire émerger dans la mémoire immédiate de l'enquêté des informations enfouies, il faut parfois, l'aider à contourner ses défenses, l'aider à exprimer l'indicible, le convaincre de faire l'effort.

Dans les prochaines études, nous pourrions envisager de poser une série de questions du type :

- Avez-vous le sentiment que votre pratique professionnelle quotidienne s'appuie sur des événements de votre histoire personnelle ?
- Pensez-vous que votre manière d'agir dans votre travail a à voir avec votre histoire personnelle ?

Il sera également nécessaire de faire préciser les enquêtés dont les réponses évoqueront les notions de « talent » d'« art », mais aussi de « je ne sais pas, c'est comme ça... » :

- A votre avis d'où vous vient ce que vous appelez « l'art de la relation » ? (*c'est un exemple*)
- Le talent dont vous parlez, à votre avis, comment le détenez-vous ?

II- 1-4. L'identification des règles d'évaluation individuelles et collectives qui déterminent les compétences et aussi « la compétence » dans l'établissement ou le service

Les travaux du CEREQ et notamment la méthode ETED, montrent que pour étudier l'emploi il faut l'inscrire dans sa dynamique et son environnement local. Dans l'enquête CRÉDOC/CRÉAI parallèlement à l'enquête auprès des éducateurs, deux groupes-témoins avaient été constitués. Ils étaient composés, l'un de directeurs, l'autre de responsables associatifs (administrateurs au sein d'organismes sociaux), responsables départementaux (inspecteurs de l'aide sociale à l'enfance) et de formateurs en école de travailleurs sociaux. La réunion de ces

deux groupes avait pour objectif de recueillir auprès de ces personnes un ensemble de considérations, d'avis et opinions sur les compétences des éducateurs spécialisés. L'idée était de comparer les perceptions des professionnels « de terrain » aux professionnels de l'encadrement ou de la gestion. Cette méthode permet de recueillir des éléments d'analyse du travail prescrit, à travers les attentes exprimées dans les deux groupes. Elle permet évidemment d'identifier les compétences attendues de la part de l'encadrement et des personnels de gestion.

Cependant, cette méthode ne permet pas l'analyse de l'emploi dans son environnement. Pour cela, une deuxième phase du programme a été envisagée et va se dérouler dans les mois qui viennent. Cette fois, une logique d'analyse par site a été privilégiée. Un site étant entendu comme un établissement ou un service.

Cette approche par site rapprochera les pratiques effectives des éducateurs interrogés, des attentes (le prescrit) de l'encadrement. Les écarts, quand ils existeront, serviront de support à une analyse sur plusieurs plans : institutionnel, organisationnel et fonctionnel. Les modes d'appréciation et d'évaluation des compétences feront également l'objet d'une analyse. Notamment, de manière à essayer d'objectiver les savoirs et compétences implicites, à partir de l'élaboration de critères d'appréciation de la réussite d'une intervention (en terme de performance), de la pertinence de la façon d'agir. A partir de quels critères, les différents acteurs du service ou de l'établissement estiment qu'une intervention peut-être qualifiée de « bonne » ou de « réussie ».

C'est alors, au regard de ces critères, que les compétences à mobiliser pourront être mises en évidence.

II- La mise en évidence de la compétence collective dans nos enquêtes

Les contours de l'emploi se modifient en fonction des politiques sociales, de la progression de la demande, des attentes des populations, de l'exacerbation des problèmes sociaux. Il est donc de plus en plus nécessaire de mettre en synergie l'organisation des compétences inhérentes à l'exercice du métier. Toutefois, pour faire face à cette période de changement et d'instabilité, il paraît insuffisant de miser sur une élévation unique des compétences individuelles. L'adaptation et la réponse au changement doivent conjuguer élévation de ces compétences avec l'organisation et le développement d'une compétence collective du service ou de l'établissement.

Or, si le débat sur « les compétences » est fort agité et complexe, celui sur la compétence collective ne l'est pas moins : est-elle la somme ou le fruit des compétences individuelles ?

Dans l'enquête CRÉDOC/CRÉAI, les entretiens de groupes auprès des encadrants et des gestionnaires ont fait apparaître une compétence collective qui est référée à la notion « d'équilibre au sein de l'équipe » : un mélange des générations et des professions permet de s'adapter aux réactions et à la variété des clients. Dans cette enquête, un responsable de Centre communal d'action sociale envisage cet équilibre par le mélange des genres :

« Le triptyque, conseillères en économie sociale et familiale, plus près des réalités, assistantes sociales qui ont une bonne connaissance de la législation sociale et éducateurs qui ont une parole psychologique sur l'individu ».

La complémentarité est le maître mot qui accompagne les propos sur la compétence collective. En fait, nous avons constaté au fil des enquêtes que les moyens d'investigation pour faire émerger et appréhender la compétence collective étaient insuffisants et parfois inadaptés. Si le recours à la notion de compétence collective dans les discours tant des professionnels de terrain que de leur encadrement est récurrent, et déclarée comme une compétence fondamentale de l'exercice de l'emploi, les entretiens ont montré que cette notion reste très floue et en tous les cas bien peu explicitée. L'art de l'agrégation et de la combinaison des compétences individuelles semble bien appartenir encore au domaine de l'implicite et non de la technique, malgré quelques références aux techniques managériales glanées ici ou là, à l'occasion d'un stage ou d'une lecture.

Cependant, dans nos enquêtes, la compétence collective n'a jamais été considérée, comme objet central de l'investigation et jusqu'à maintenant nous avons plus cherché à faire décrire l'environnement du professionnel,

son contexte d'exercice de son emploi. Les questions posées dans l'enquête MIRE illustrent cette démarche. Les questions posées ont pour objectif d'identifier les compétences disponibles dans le service ou l'établissement :

1- Quels sont les qualifications des intervenants dans votre service?

1-1. Quels sont les profils de ces intervenants ? Sont-ils diplômés? Ont-ils de l'expérience ?
Enquêteur : Essayer de repérer, le niveau d'étude, les professions, l'expérience acquise, les domaines de compétences.

2- Les intervenants, dans votre service, présentent-ils des particularités?
profils socio-démographiques (âge, origine sociale)
mais aussi en termes de personnalité, d'expérience, voire de compétences sociales (militantisme, appartenance à des groupes..)

L'interrogation porte sur la formation théorique, mais aussi sur l'expérience professionnelle et sociale. Ces thèmes ont pour objectif d'identifier les types de savoirs mis en œuvre (savoirs, savoir-faire sociaux, etc.). Une deuxième série de questions tente de définir, du point de vue de l'enquêté, les compétences nécessaires pour travailler dans le poste occupé. Enfin il était demandé aux enquêtés :

Dans quelles circonstances faites-vous appel à des collègues ? Ou à d'autres professionnels ? Lesquels ?

Il faut alors distinguer, les collaborations obligatoires, dans des instances de régulation au sein du service ou de l'établissement, des collaborations ponctuelles en fonction des circonstances. Dans ce cas, ces collaborations se présentent sous la forme de participation à une même activité et la complémentarité des savoirs et technique est fréquemment évoquée, l'autre forme fréquente est « l'échange » avec souvent un collègue et dans ce cas plusieurs types de savoirs peuvent être mobilisés : savoirs théorique, savoirs procéduraux, savoir-faire sociaux, savoir-faire cognitifs. Plus rarement sont évoqués les modalités d'organisation de la compétence collective. Il est évident que la forme de l'entretien et le contenu de ces questions ne favorisent pas le déplacement de l'analyse du sujet vers le collectif. Pour faire émerger la compétence collective, il faut, dans les enquêtes futures, que nous opérions ce déplacement de manière plus prononcée.

Il est vrai, que les travaux d'analyse des emplois et des compétences mettent l'accent essentiellement sur les compétences individuelles des salariés. Qu'il s'agisse de la « gestion prévisionnelle des emplois et des compétences », de la mise en place de plans de formation, de la gestion de la mobilité interne ou des politiques de recrutement, il est surtout question de l'acquisition et du développement des compétences des individus. Cette approche a nettement influencé notre méthode d'analyse des emplois et des compétences et nos outils d'enquête. Or, rapidement, nous nous sommes rendus compte de l'absence quasi systématique de la compétence collective dans les matériaux recueillis. Il est donc nécessaire de réfléchir à des méthodes et des nouveaux outils pour mettre à jour cette compétence collective. Cette démarche peut s'articuler aussi avec notre souci d'éclairer la zone d'ombre constituée par les savoirs et les compétences implicites.

III- Méthode et outils complémentaires

La méthode d'analyse des emplois et des compétences utilisée par le CRÉDOC devra, pour répondre aux interrogations de ce cahier de recherche, évoluer. A l'occasion des études sur des emplois à forte dominante relationnelle, nous avons été confrontés à un problème majeur qui concerne deux types de compétences. Ce problème se manifeste par la difficulté des enquêtés à saisir, à expliciter les compétences implicites mais aussi la compétence collective de l'unité de travail à laquelle ils appartiennent. Pour résoudre cette situation nous devons perfectionner les modalités d'identification de ces compétences en tenant compte de deux sources d'informations : celui de l'individu enquêté, mais aussi celui du groupe de pairs et du groupe des encadrants.

En effet, nous avons constaté la difficulté des personnes à dire et expliciter les savoirs et les compétences mis en œuvre dans les situations professionnelles. Pour remédier à cela, il est souhaitable de perfectionner nos questions et nos guides auprès de l'enquêté, lors d'entretiens en face-à-face. Cependant, il est impossible à l'occasion d'un entretien de « déconstruire » les systèmes de représentations des compétences que se sont forgés les enquêtés. Ainsi, lorsqu'un professionnel (éducateur ou vendeur) met en avant le talent, l'art ou le don pour exercer son métier, il ne peut être envisager de polémiquer sur ce schéma de perception ou de démystifier ces notions. A partir de l'instant où nous formulons l'hypothèse que cette référence aux compétences implicites constitue un raccourci pour dire l'inexplicable, nous sommes contraints de trouver des méthodes d'interrogation qui permettent de contourner cette référence. Notamment, il semble que face à ce problème l'entretien individuel s'il est nécessaire, montre aussi ses limites.

Pour cette raison il semble nécessaire de compléter l'approche individuelle des situations professionnelles et des compétences par une approche collective. Ainsi, dans le nouveau programme IRFCES/ARSEA⁶² en cours, nous allons constituer des petits groupes de professionnels d'un service ou d'un établissement, auxquels nous soumettrons des situations professionnelles (choisies ensembles). Chaque participant pourrait, à partir d'une situation professionnelle concrète, dire ce que serait son attitude et sa manière de faire en la circonstance. Il devrait être possible de définir avec ce groupe une « bonne » manière de faire. Cette « bonne » manière de faire serait établie sur la base d'un consensus du groupe. A partir de cette formalisation commune, le groupe devra, de la même façon, trouver un consensus sur les compétences à mettre en œuvre à l'occasion de cette « façon d'agir type ». Le référentiel situations professionnelles/compétences sera construit à partir d'un ensemble de « façons d'agir type ».

⁶² Le programme en cours réalisé par le CRÉDOC et le CRÉAI Midi-Pyrénées a été prolongé pour étudier les rapports entre contexte de service et conditions d'émergence à la fois des compétences individuelles, mais aussi de la compétence collective.

Parallèlement, un travail identique mené avec un groupe d'encadrants : chef de service, directeur, psychologue, gestionnaire. En appliquant la même technique et en s'appuyant sur les mêmes situations professionnelles, on obtiendra une définition de la « bonne » manière de faire du point de vue « de la direction ». Le matériau obtenu à l'issue de ces groupes fournira des indications sur des « façons d'agir type » qui seront une source d'appréciation du travail attendu par ce personnel d'encadrement et dans certains cas pourra être assimilé au travail prescrit, même s'il l'est de manière implicite⁶³.

La mesure des écarts éventuels entre les critères d'appréciation des « bonnes façons d'agir type » des salariés et ceux des autres groupes (encadrants, administrateurs, financeurs, etc.) pourrait constituer une source d'information et de réflexion importante dans le cadre d'une gestion des ressources humaines, soit en terme de politique de formation, mais aussi en terme de management. Ce travail pourrait en effet permettre d'introduire une réflexion sur la compétence collective du service ou de l'établissement, réflexion qui pourrait aboutir, soit à une politique de formation, mais surtout à une réflexion sur les modes d'organisation des services.

Pour apprécier l'évolution des emplois dans le service ou l'établissement, la logique institutionnelle, les modes d'organisation : l'évolution des emplois dans les établissements enquêtés, les facteurs de changement, les obstacles et les résistances au changement. Une approche monographique par site semble adaptée à ces objectifs.

Pour cela, il est nécessaire, concrètement,

- d'identifier la structure (nom de la structure, son histoire, la composition du CA, le projet associatif, le nombre de salariés...);
- d'analyser les modes de financement (budget, financeurs,...);
- de rendre compte de l'organisation : organisation générale (nombre de services, nombre de réunions, la répartition des tâches entre CA/direction, organigramme de la structure, le type de convention collective, etc.), l'organisation des services et structures, ou équipes (le nombre de salariés, les modes d'intervention), le rôle de la Direction ;

⁶³ Or, les travaux réalisés par le CRÉDOC ont montré l'absence fréquente du prescrit dans l'histoire du travail social. La description explicite et précise du travail à accomplir pour un poste donné étant, en règle générale absent et en dehors des pratiques du secteur, il est plus juste d'utiliser la notion de travail attendu par l'encadrement, les financeurs et autres décideurs. Ce travail attendu peut être formaliser parfois dans le projet associatif ou le projet d'établissement quand ils existent. Voir CRÉDOC/CRÉAI Midi-Pyrénées : *Construction d'un référentiel métier d'éducateur spécialisé*.

- de détailler l'organisation du travail : les tâches et le type de travail effectués, la planification de l'activité, les règles et les responsabilités, l'évaluation...
- de mettre en lumière la relation à l'environnement et notamment, les réseaux institutionnels et de partenariat ;
- de relever les principes de la gestion des ressources humaines : recrutement, encadrement, évaluation et la formation des salariés, l'évolution du métier, l'évolution des postes au sein du service ou de l'établissement.

Les entretiens avec les professionnels enquêtés reprendront le canevas général des entretiens d'analyse des emplois déjà utilisé dans les études précédentes, avec cependant un renforcement de l'interrogation sur la perception des ressources individuelles mobilisées par les professionnels, mais aussi les conditions de travail susceptibles de produire de la compétence collective.

CONCLUSION GENERALE:

La multiplication des travaux et articles sur l'évolution de l'emploi dans l'intervention sociale⁶⁴ traduit les enjeux forts qui apparaissent aujourd'hui au sein d'un secteur d'activité en pleine évolution. Le glissement progressif de l'appellation de "travail social" à "intervention sociale" est un symptôme de cette évolution. Les métiers traditionnels du travail social dont les métiers d'éducateur, d'assistante sociale et d'animateur, constituent les figures emblématiques ont vu apparaître à leur côté, dans des domaines proches, mais aussi sur leur propre champ de compétence de nouveaux emplois. Le programme de la MIRE auquel le département Evaluation des Politiques Sociales du CRÉDOC a participé, a proposé de cerner les bornes de ce secteur nouveau qui a été baptisé, pour la circonstance, « l'intervention sociale ». La méthode d'exploration inductive appliquée par les sept équipes de recherche engagées dans ce programme a abouti à réaliser à partir de quelques cinq cents entretiens à la construction d'une grille de classification des emplois originale. La méthode principale pour opérer cette classification n'est pas étrangère à la méthode utilisée par le CRÉDOC dans l'analyse des emplois que nous avons présenté brièvement dans ce cahier de recherche. En effet, le principe adopté était d'obtenir une description assez précise des activités et tâches effectuées par les intervenants sociaux enquêtés. A partir de cette base descriptive, les emplois ont été reclassés en fonction du degré de proximité de leurs activités. Au total, seize catégories d'emplois ont été constituées.

Nous ne nous étendons pas sur les résultats de cette étude⁶⁵, mais l'intérêt de ce programme est qu'il a pu mettre à jour des éléments de distinction importants entre les emplois observés. Notamment il est possible de distinguer les emplois à forte dominante d'activités de natures procédurales et à l'opposé des emplois à forte dominante relationnelle. A un bout, on retrouve beaucoup d'emplois nouveaux notamment d'encadrement dans le cadre des politiques de la ville ou des dispositifs d'insertion, à l'autre se trouvent des métiers traditionnels du travail social mais aussi de nouveaux emplois peu qualifiés (correspondant de nuit, médiateur social, etc.). Ce processus de recomposition du paysage de l'intervention sociale ne se résume pas à cette tension entre deux figures d'emploi. Chaque catégorie d'emploi identifiée emprunte plus ou moins à ces deux pôles. Par ailleurs, ces emplois sont soumis à des facteurs contextuels et à des exigences institutionnelles qui concourent à les rapprocher : aujourd'hui, les financeurs et décideurs exigent des emplois à forte dominante relationnelle, plus de rigueur à travers des demandes d'évaluation, de modes d'intervention contractualisés sur des objectifs explicites, etc. En revanche, les pratiques de partenariat, favorisent le développement de compétences relationnelles chez des professionnels fortement marqués par une culture procédurale.

L'équipe du CRÉDOC a eu en charge l'investigation dans le domaine de l'insertion des jeunes. A travers cette enquête il a été possible de réaliser des entretiens auprès d'individus qui se situent dans les différentes catégories établies par la MIRE. Au cours de ces entretiens, de manière plus ou moins prégnante, les problèmes

⁶⁴ Voir par exemple la Revue ESPRIT : *A quoi sert le travail social ?* Mars-avril 1998.

⁶⁵ Ibid p. 9.

d'identification des savoirs et des compétences mis en œuvre ont été présents. Ils ne sont pas propres aux seuls professions traditionnelles du travail social, même si, comme l'a montré l'enquête CRÉAI/ARSEEA, ils sont récurrents dans les entretiens d'éducateurs. L'analyse de cette zone d'ombre que constituent ce que nous avons appelé les savoirs et compétences implicites apparaît d'autant plus intéressante qu'elle pourrait participer à la reconstruction d'une identité, unifiante culturellement, dans ce champ vaste et encore flou que constitue l'intervention sociale.

Ce problème de la référence à des savoirs et des compétences implicites se situait au cœur de ce travail de recherche. Des notions telles que « le talent », « l'art » sont fréquentes dans les discours explicatifs des professionnels. Elles s'inscrivent dans une logique de mystification consciente ou inconsciente, volontaire ou contrainte. Elles sont utilisées pour simplement contourner la difficulté, elles peuvent masquer un souci de distinction professionnelle (stratégie du « secret » de métier), enfin, la résistance à décrire une activité professionnelle peut aussi procéder d'une stratégie plus ou moins consciente de défense contre une certaine reproductibilité technique des façons de faire qui pourrait se traduire par une interchangeabilité des professionnels.

La méthode d'analyse des emplois et des compétences mise au point par le CRÉDOC permet de lever, en partie, le voile sur un certain nombre de savoirs et compétences mobilisées. Cependant, la méthode d'agrégation de situations professionnelles/compétences trouve ses limites puisque l'expérience a montré qu'il était difficile de mettre à jour un certain nombre de savoirs et de compétences en partie regroupées sous l'appellation de « savoirs et compétences implicites », ceux que l'enquête ne parvient pas à décrire, qu'il ne parvient pas à expliquer.

Par ailleurs, un deuxième obstacle est apparu dans nos enquêtes : les conditions d'émergence de la compétence collective. Or, elles constituent aujourd'hui, un enjeu important. Aujourd'hui, le marché de l'intervention sociale pratique de plus en plus une logique d'appel d'offres. Cette logique met essentiellement l'accent sur la capacité du service ou de l'équipe à répondre au cahier des charges. Le professionnel, individuellement, est relayé à un second plan, il est un des moyens de cette compétence collective. Le diplôme n'est plus la seule référence, d'autres savoirs et compétences sont mis en avant. Travailler et produire en équipe n'est certainement pas la moindre de ces dernières.

Les travaux antérieurement réalisés par le CRÉDOC ont été centrés sur l'individu, dans une logique d'analyse des ressources humaines fréquentes dans les études sur l'emploi. Pour contourner les problèmes rencontrés d'explicitations de certaines compétences implicites et la difficulté à identifier les modalités de construction de la compétence collective d'un service, le Département Evaluation des Politiques sociales doit déplacer son investigation de l'individu vers le collectif. Ce rééquilibrage s'inscrit dans une perspective interactionniste des compétences. Elles ne peuvent se développer et prendre corps en dehors d'un cadre

ANNEXES

ANNEXES 1

Guide d'entretien auprès des personnes faisant fonction d'éducateur spécialisé

I - Présentation de l'étude

1- Les objectifs du programme

- conception et réalisation d'un Diplôme européen d'éducateur spécialisé. Ce programme est géré pour sa partie française par un institut de formation de Toulouse, l'ARSEA-IRFCES.
- le CRÉDOC est chargé, en collaboration avec le CREAMI Midi-Pyrénées, de construire un référentiel de compétences.

2- Brève présentation du CREDOC

- Association loi 1901, créée en 1953.

3- Le déroulement de l'étude

- Le CRÉDOC doit interroger 200 personnes faisant fonction d'éducateur dans des établissements et services de la Région Midi-Pyrénées (juin-juillet 1998)
- à partir de ces entretiens, un référentiel de compétences sera construit (automne 1998)
- Rapport et document final (décembre 1998)

II - Conditions de l'entretien

1- Comment la personne a été choisie : la méthode d'échantillonnage

- la DRASS (Direction Régionale de l'action sanitaire et sociale) a fourni une liste d'établissements.
- Ces établissements ont fourni une liste des personnes salariées faisant fonction d'éducateur.
- Le CRÉDOC a effectué un tirage aléatoire à partir de la liste ainsi constituée.

2- Les axes de l'entretien

Ce questionnaire comporte trois parties. :

- La première vise à connaître le contexte de l'emploi ;
- La seconde concerne le parcours professionnel de l'enquêté et son profil de formation ;
- La troisième cherche à obtenir une description de situations professionnelles et des compétences associées.

I. LE CONTEXTE PROFESSIONNEL

I.1. DESCRIPTION DE L'ORGANISME⁶⁶

ENQUÊTEUR : Remplir, avant l'entretien, lorsque vous avez les informations

1- Quel est l'intitulé exact du service dans lequel vous êtes salarié ?

.....
.....

2- Ce service fait-il partie d'un établissement dans lequel il y a d'autres services ?

Oui.....1
Non.....2

Quel est l'intitulé exact de l'établissement ?

.....
.....

3- Quel est le nom de l'organisme gestionnaire (la « maison mère »)

.....
.....

4- Quel est son statut ? :

Service du département.....1
Association.....2
Service de l'État.....3
Service communal ou intercommunal.....4
Autre (préciser).....5
.....
NSP.....6

ENQUÊTEURS : Ne pas poser la question, remplir, avant l'entretien.

⁶⁶ Pour éviter les confusions, on ne considère que 3 niveaux d'organisation :

- le **service**, constitue la plus petite unité considérée (l'équipe, le service),
- l'**établissement** est une structure qui peut accueillir un ou plusieurs services,
- l'**organisme**, est la structure juridique et administrative qui gère l'ensemble des établissements et services « maison mère ».

Noter d'une croix dans la troisième colonne la catégorie de l'établissement dans lequel travaille l'enquêté.

| CATÉGORIE | TYPE | Catégorie de l'établissement de l'enquête |
|-----------|--|---|
| 175 | Foyer de l'Enfance | |
| 177 | MECS et foyer éducatif | |
| 182 | Service soin à domicile | |
| 183 | Institut Médico Educatif | |
| 184 | Institut Médico Pédagogique | |
| 185 | Institut Médico Professionnel | |
| 186 | Institut de rééducation | |
| 189 | Centre Médico-Psycho-Pédagogique | |
| 192 | Établissement déficients moteurs | |
| 193 | Établist déficients Moteurs/Cérébraux | |
| 194 | Institut déficients visuels | |
| 195 | Institut déficients auditifs | |
| 196 | Institut déficients sensoriels | |
| 214 | Centre Hébergement Réinsertion Sociale | |
| 236 | Service placement familial | |
| 246 | Centre Adaptation au Travail | |
| 252 | Foyer hébergt adultes handicapés | |
| 255 | Maison d'Accueil et de Soins (A.H.) | |
| 286 | Club et Equipe de Prévention Spécialisée | |
| 295 | Assistance Éducative en Milieu Ouvert | |
| 382 | Foyer occupationnel (A.H.) | |
| 437 | Foyer Double Tarif. (A.H.) | |
| 446 | service accompagnement social | |

I.2. LES MOYENS

1-Combien, l'organisme dont vous êtes salarié possède-t-il d'établissements, autres que celui dans lequel vous travaillez?

- Aucun 1
 Deux ou trois..... 2
 entre 4 et 10..... 3
 plus de 10 4
 NSP 5

2- Dans votre service, il y a combien de salariés du secteur socio-éducatif ?

- 3 ou moins 1
 de 4 à 10..... 2
 de 11 à 20..... 3
 plus de 21 4
 NSP 5

3- Dans l'ensemble de l'organisme gestionnaire, il y a combien de salariés du secteur socio-éducatif ?

| | |
|-------------------|---|
| 10 ou moins | 1 |
| de 11 à 20 | 2 |
| de 21 à 50 | 3 |
| de 50 à 100 | 4 |
| plus de 101 | 5 |
| NSP | 6 |

I.3. CARACTÉRISTIQUES DE L'ACTIVITÉ DE VOTRE SERVICE

1- Quel est le domaine principal de l'activité ou de l'intervention de votre service ?

ENQUÊTEURS : Plusieurs réponses sont possibles. Citer si nécessaire.

Activités SANITAIRES :

| | |
|---------------------------------------|----|
| pédiatrie..... | 1 |
| rééducation physique | 2 |
| cures médicales | 3 |
| post-cure | 4 |
| psychiatrie..... | 5 |
| prévention, prophylaxie, conseil..... | 6 |
| lutte contre les toxicomanies | 7 |
| soins médico-sociaux | 8 |
| Autre (<i>préciser</i>)..... | 9 |
| | |
| NC..... | 10 |

Activités SOCIALES ET ÉDUCATIVES :

| | |
|--|---|
| aide sociale..... | 1 |
| éducation spécialisée | 2 |
| réinsertion sociale et professionnelle | 3 |
| observation/orientation | 4 |
| soutien et accompagnement personnalisé | 5 |
| vie quotidienne, vie sociale..... | 6 |
| service social et médico-social..... | 7 |
| Autre (<i>préciser</i>)..... | 8 |
| | |
| NC..... | 9 |

I.4. CARACTÉRISTIQUES DE LA PRISE EN CHARGE

1-. Quelle est la nature de la prise en charge ?

| | |
|--------------------------------|---|
| accueil/consultation..... | 1 |
| accueil de jour..... | 2 |
| internat..... | 3 |
| milieu ouvert | 4 |
| contact à domicile | 5 |
| Autre (<i>préciser</i>)..... | 6 |
| | |

2-. La prise en charge s'accompagne-t-elle d'un mandat ou d'une décision administrative ou judiciaire ?

| | |
|-----------|---|
| oui | 1 |
| non | 2 |
| NSP | 3 |

3-. Quelle est la durée moyenne des prises en charge dans votre service ?

| | |
|---------------------------------------|---|
| moins de 6 mois | 1 |
| de 6 à 3 ans | 2 |
| plus de 3 ans avec une échéance | 3 |
| sans échéance, sans limite | 4 |

I.5. CARACTÉRISTIQUES DE LA POPULATION

1-. Quelles sont les difficultés des personnes prises en charge dans votre service ?

| | |
|---|---|
| toute population | 1 |
| personnes handicapées physiques | 2 |
| personnes handicapées mentales | 3 |
| enfants et adolescents cas sociaux | 4 |
| personnes et familles en difficulté sociale | 5 |
| personnes atteintes de troubles psychopathologiques | 6 |
| personnes ayant des problèmes de santé | 7 |
| personnes ayant des comportements à risque | 8 |
| Autre (<i>préciser</i>) | 9 |
| | |

2-. Quelle est, principalement, la classe d'âges des personnes prises en charge dans votre service ?

ENQUÊTEUR : Laissez la personne répondre, mais si elle hésite proposez-lui les classes constituées.

| | |
|--|---|
| petite enfance (jusqu'à 3 ans) | 1 |
| enfants | 2 |
| adolescents (13 à 17 ans) | 3 |
| jeunes adultes (18 à 25 ans) | 4 |
| adultes | 5 |
| personnes âgées (60 ans et plus) | 6 |
| tous âges | 7 |

3-. L'action de votre service s'adresse-t-elle principalement à :

ENQUÊTEUR : Proposez la liste des situations matrimoniale :

| | |
|---------------------|---|
| individu seul | 1 |
| couples | 2 |
| familles | 3 |
| tous types | 4 |

II - LE PARCOURS PROFESSIONNEL

II -1 LE PARCOURS DE FORMATION

1- Quel est votre diplôme d'études générales le plus élevé ?

| | |
|-------------------------------|---|
| Aucun ou CEP | 1 |
| BEPC | 2 |
| CAP, BEP | 3 |
| BEP sanitaire et social | 4 |
| BAC | 5 |
| DEUG, Licence | 6 |
| Maîtrise..... | 7 |
| DEA, DESS, Doctorat..... | 8 |
| Autre (précisez)..... | 9 |
| | |

2 - Avez-vous le diplôme d'éducateur spécialisé ?

| | |
|----------|---|
| Oui..... | 1 |
| Non..... | 2 |

Si non :

2-1. Êtes-vous en formation en cours d'emploi d'éducateur spécialisé ?

| | |
|----------|---|
| Oui..... | 1 |
| Non..... | 2 |

3- Avez-vous un autre diplôme professionnel, lequel ? :

| | |
|--|---|
| aucun | 1 |
| moniteur-éducateur | 2 |
| AS, | 3 |
| animateur..... | 4 |
| un diplôme autre, hors du secteur social | 5 |
| Autre (précisez)..... | 6 |
| | |

4 - Avez-vous suivi un stage ou une formation ?

| | |
|----------|---|
| Oui..... | 1 |
| Non..... | 2 |

si oui,

4-1. Dans quels domaines ?

ENQUÊTEUR : question à choix multiple : vous pouvez entourer un ou plusieurs chiffres

| | |
|---|---|
| dans un domaine d'intervention particulier (toxicomanie, psychiatrie,...etc.) | 1 |
| préparation du diplôme supérieur en travail social | 2 |
| formation universitaire | 3 |
| formation technique (menuisier, informatique, théâtre...)..... | 4 |
| une formation technique d'analyse (systémique, etc.) | 5 |
| Autre (précisez)..... | 6 |
| | |

- 5- Ces formations ou ces stages vous ont-ils apporté quelque chose?
 Oui.....1
 Non.....2

Si oui, en quoi ? et si non, pourquoi ?

II-2 L'ITINÉRAIRE PROFESSIONNEL

- 1- Depuis combien de temps travaillez-vous dans ce service ?
 moins de 2 ans.....1
 de 2 à 5 ans2
 de 6 à 12 ans3
 plus de 12 ans.....4

- 2 - Depuis combien de temps travaillez-vous dans le secteur social et éducatif ?
 moins de 2 ans.....1
 de 2 à 5 ans2
 de 6 à 12 ans3
 plus de 12 ans.....4

- 3- Avez-vous eu d'autres emplois auparavant ?
ENQUÊTEUR : Autres que les emplois saisonniers.

- oui1
 non.....2

passer à 4

Le(s)quel (s) ?

- 4- Avez-vous eu ou avez-vous des expériences sociales non professionnelles?
 oui en tant que bénévole associatif.....1
 oui en tant que militant2
 oui en tant qu' élu local.....3
 non4

5- Comment en êtes-vous venu à exercer ce métier ?

ENQUÊTEUR : Relance : Quelles sont les raisons qui vous ont amené (e) à exercer ce métier ?

Règle : 1) Retenir la réponse spontanée. 2) Pousser l'enquête si nécessaire à aller au-delà de cette réponse, à l'approfondir. Notez cette deuxième explication éventuelle.

III. L'EMPLOI ET LES COMPÉTENCES

III - 1. LES MISSIONS

1- Brièvement, quelle est la ou les mission(s) de votre service ? de votre établissement ?

ENQUÊTEURS : Ne pas distinguer si ce n'est pas nécessaire

du service :

2- Comment définiriez-vous votre rôle au sein de votre service ?

Relance : Qu'est-ce que vous faites pour contribuer à la mission de votre service?

III-2. L'ACTIVITÉ ET LES COMPÉTENCES DE L'ÉDUCATEUR

1- Pouvez-vous décrire une journée-type ?

ENQUÊTEUR : Relance : Hier ou avant-hier, qu'est-ce que vous avez fait?

Si la personne objecte que la journée d'hier n'était pas représentative...

Relance : *En quoi, elle n'est pas représentative ?*

2- Dans votre journée-type, qu'est-ce qui vous occupe le plus en terme de temps ?

ENQUÊTEUR : *La personne doit choisir l'activité, l'action qui occupe le plus son temps dans la journée.*

2-1. Pouvez-vous nous décrire cette phase de travail en précisant les différentes étapes ou séquences ?

ENQUÊTEUR : *Consulter l'annexe 3.*

séquence 1:

séquence 2 :

séquence 3 :

séquence 4 :

2-3. Nous allons reprendre chacune des séquences. Pour chacune d'elles, pouvez-vous dire qu'est-ce que vous devez savoir-faire ou connaître ?

ENQUÊTEUR : *Faire attention à ce que l'enquêté ne donne pas des généralités du type « être rigoureux », « être capable de travailler avec un groupe ».*

Relancer : Comment, quelle attitude, quel comportement adoptez-vous?

Si la personne n'évoque que des savoir-être, Relancez par :

En dehors de votre personnalité, des savoir-être que savez faire ? Quelles techniques utilisez-vous?

ou : Ce savoir-être, comment se traduit-il concrètement ?

séquence 1:

séquence 2 :

séquence 3 :

séquence 4 :

3- Pouvez-vous décrire quelque chose, une activité, une action, un type de situation que vous ne faisiez pas, ou que vous ne rencontriez pas dans votre travail auparavant ?

Relance : Quelque chose de nouveau, que vous avez mis en place, auquel vous devez faire face ou que vous devez faire aujourd'hui.

3-1. Pouvez-vous nous décrire cette phase de travail en précisant les différentes étapes ou séquences ?

ENQUÊTEUR : Consulter l'annexe 3

séquence 1:

séquence 2 :

séquence 3 :

séquence 4 :

3-2. Nous allons reprendre chacune des séquences. Pour chacune d'elles, pouvez-vous dire qu'est-ce que vous devez savoir-faire ou connaître ?

ENQUÊTEUR : *Faire attention à ce que l'enquêté ne donne pas des généralités du type « être rigoureux », « être capable de travailler avec un groupe ».*

Relancer : Comment, quelle attitude, quel comportement adoptez-vous?

Si la personne n'évoque que des savoir-être, Relancez par :

En dehors de votre personnalité, des savoir-être que savez faire ? Quelles techniques utilisez-vous?

ou : Ce savoir-être, comment se traduit-il concrètement ?

séquence 1:

séquence 2 :

séquence 3 :

séquence 4 :

4- Citez 1 activité, un situation qui caractérise le mieux votre travail d'éducateur dans votre service ?

ENQUÊTEUR : *Si c'est une des 2 précédentes, notez-le, et demandez en une autre.*

5- Dans le cadre habituel de votre travail avez-vous le sentiment d'avoir une marge de manœuvre, une certaine autonomie ?

- oui 1
- un peu 2
- pas du tout 3

ENQUÊTEUR : *Quelle soit la réponse, demander :*

5-1. Donnez un exemple qui illustre votre réponse ?

III-3. LES COMPÉTENCES EXISTANTES DANS LE SERVICE

1- Les personnels de votre service sont-ils tous éducateurs spécialisés?

- Oui 1
- Non 2

Si non,

1-1. Quels sont leurs diplômes ou leur formation ?

- éducateur/stagiaire 1
- moniteur-éducateur 2
- animateur 3
- aise-médico-psychologique 4
- assistante sociale 5
- Autres (*préciser*) 6

2- Estimez-vous pouvoir vous appuyer sur une équipe ou un collectif pour accomplir votre travail ?

- Oui 1
- Non 2

si oui,

2-1. Dans quel type de situation ? Donnez 1 exemple.

- 3- Travaillez-vous avec des personnes extérieures à votre organisme ?
- | | |
|------------------------|---|
| oui, souvent | 1 |
| de temps en temps..... | 2 |
| rarement..... | 3 |
| jamais..... | 4 |

III-4. PROFIL ET FORMATION SOUHAITABLES

1- Pour embaucher un éducateur, quels sont les trois critères qui vous paraissent déterminants?

- 1- _____
- 2- _____
- 3- _____

2-Si vous aviez à conseiller une personne qui souhaite travailler comme éducateur dans votre service,

par quoi doit-elle être intéressée ?

par quoi ne doit-elle pas être rebutée ?

3- Compte tenu de votre pratique dans votre service, la formation d'éducateur vous a-t-elle apportée quelque chose ?

- | | |
|----------|---|
| Oui..... | 1 |
| Non..... | 2 |

Quelque soit la réponse : en quoi? ou pourquoi ?

4- Quelles solutions peut-on envisager pour améliorer la formation ?

III-5. AVENIR

1- Comment imaginez-vous votre avenir professionnel, d'ici 5 ans ?

IDENTIFICATION DE LA PERSONNE INTERROGEE

1- Sexe

masculin 1
féminin..... 2

2- Quel âge avez-vous ?

moins de 25 ans..... 1
entre 26 et 35 ans 2
entre 36 et 45 ans 3
plus de 45 ans..... 4

COMMENTAIRES SUR L'ENTRETIEN

ENQUÊTEUR : Notez vos remarques

1- Sur le déroulement de l'entretien

2- L'attitude de l'enquêté

3- Les questions qui ont posé problème

4- Autres

Consignes à l'ENQUÊTEUR: L'emploi et les compétences

1- LES SITUATIONS PROFESSIONNELLES

L'enquêté doit décrire **SON EMPLOI**, concrètement, **ce qu'il fait lui, et non pas décrire le travail de l'éducateur en règle général**. Pour cette raison nous avons fait le choix de travailler sur **une approche à partir de 2 situations professionnelles** prises dans l'ensemble des tâches qui lui sont confiées ou qu'il assure.

Exemples de situations professionnelles

Par situation professionnelle, nous entendons une situation précise dans laquelle l'éducateur est en situation d'action. Voici quelques exemples :

- situation d'entretiens avec une personne dans un local,
- le levé du matin dans un internat pour enfant,
- situation d'accompagnement d'une personne dans des démarches,
- situation de participation à une réunion avec des partenaires,
- situation d'une réunion d'équipe... etc.

C'est bien une pratique professionnelle, quotidienne, concrète de l'interviewé qui nous intéresse et non une description de ce que fait un éducateur en général.

Dans cette partie l'enquêté doit présenter brièvement la situation, comment elle se présente, les acteurs, le cadre. Il doit **décrire une situation concrète, vécue**, avec une personne, un groupe de jeunes, un partenaire... **et non pas décrire une situation-type.**

Exemple : *Je rencontre un groupe de jeune dans le cadre de notre travail de rue. Ils sont dans un hall d'escalier. Ils sont trois. Je connais l'un d'entre eux. Je décide d'aller vers eux.*

Il s'agit de **décrire la façon dont l'enquêté agit, SON ACTIVITÉ** en fonction de la situation ou du déroulement des différentes étapes vécues au cours de cette situation professionnelle. Il doit essayer de dire pourquoi il agit de telle ou telle manière.

Exemple : *Je dis bonjour aux trois, verbalement, mais je sers la main du jeune que je connais. Et j'engage la conversation avec lui.*

2 - ANALYSE DES COMPÉTENCES

Il faut que l'enquêté analyse et explique les capacités auxquelles il pense faire appel dans son emploi, auxquelles il a fait appel dans la situation présentée, **DANS L'ACTIVITÉ**, les compétences qu'il a déployées au cours de cette situation.

Au regard de la notion d'activité de la personne (ce qu'elle fait réellement) correspond la notion de compétence ("être capable de").

Parmi celles-ci, nous distinguons :

- **les capacités de base** indispensables,
- **les capacités associées** dont la possession n'est pas indispensable, mais qui sont utiles, qui sont un "plus".

En terme de compétences, on distingue :

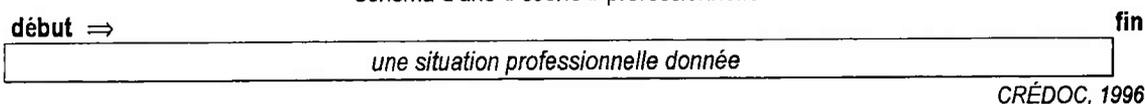
- **les savoirs** (référence aux connaissances théoriques, techniques) :
connaître des techniques de dynamique de groupes, avoir des connaissances dans le domaine de la psychologie, de la sociologie, de la pédagogie ...etc.
- **les savoir-faire** (référence à la mise en application des savoirs, aux apprentissages techniques, à l'expérience acquise)
exemple : organiser une activité, gérer un suivi éducatif dans le temps, maîtriser une analyse systémique, diagnostiquer un problème...etc,
- **les savoir-être** (référence aux capacités personnelles)
exemple : être capable de s'adapter aux personnalités des usagers, aptitude à travailler avec des partenaires, être capable de s'adresser à un groupe, adaptabilité à des situations nouvelles, inconnues...etc. Ces capacités peuvent s'acquérir par l'expérience ou à l'occasion de formation.
- **aptitudes personnelles,**
qualités de la personne qui semblent « innées », spontanées, qui ne s'apprennent pas : exemple : le sens de l'humour...

ANNEXE 2 :**MISE À JOUR ET ANALYSE DES COMPÉTENCES
dans le secteur social et éducatif**

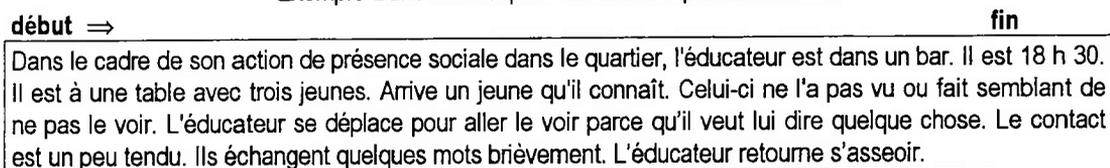
Le CRÉDOC a été fréquemment confronté au manque de lisibilité de l'action sociale, et à la difficulté de définir les compétences des professionnels de ce secteur. Pour résoudre ce problème, nous avons été conduit à expérimenter une méthode dont l'originalité est de s'appuyer sur la description fine de situations professionnelles vécues, traitées sous forme de scénarios. On parvient ainsi à décrire l'activité réelle des professionnels et les compétences qu'ils mettent en oeuvre.

Pour construire et analyser les compétences d'un métier ou d'un emploi donné, il est essentiel d'atteindre une description fine de l'activité de ceux qui l'exercent. Dans des emplois où les actions sont multiples, le risque est grand d'obtenir des descriptions trop vagues et trop théoriques si l'on se contente d'une interrogation globale. Ce constat, le CRÉDOC a pu le faire lors d'études et d'interventions auprès des travailleurs sociaux.

Schéma d'une « scène » professionnelle



Exemple d'une « description de scène » professionnelle



Prise dans sa globalité, l'analyse de la scène ne produit que des compétences généralistes. Pour analyser finement les compétences mises en oeuvre, chaque scène est découpée en autant de « Plan/séquences » que nécessaires. Ce découpage est décidé avec les intervenants sociaux. Après la description des situations professionnelles, les travailleurs sociaux sont invités à réfléchir aux compétences qu'ils utilisent dans chaque Plan. Leurs appréciations constituent ce que nous avons dénommé, « les formulations de compétences ».

Schéma d'un découpage par Plans/séquence et formulations de compétences correspondantes (C)

| | | | | | |
|--------|------|------|------|------|------|
| début⇒ | | | | | fin |
| | PL 1 | PL 2 | PL 3 | PL 4 | PL 5 |
| | C 1 | C 2 | C 3 | C 4 | C 5 |

CRÉDOC, 1996

Schéma d'un découpage par Plan/séquence et formulations de compétences correspondantes (C)

| début⇒ | | | | fin |
|---|---|---|--|--|
| <i>L'éducateur est dans un bar avec trois jeunes</i> | <i>Arrive un jeune. Celui-ci ne l'a pas vu ou fait semblant de ne pas le voir</i> | <i>L'éducateur se déplace pour aller le voir</i> | <i>Le contact est un peu tendu. Ils échangent quelques mots brièvement</i> | <i>L'éducateur retourne s'asseoir</i> |
| - déjà pour être là, il faut avoir envie d'être avec des jeunes, avoir envie d'aller à leur contact | - quand on est dans un bar, il faut être attentif, observer ce qui se passe au-delà du groupe - il faut être capable de réagir rapidement, de déterminer quelle attitude avoir | - dans une telle situation, il ne faut pas hésiter à se confronter au jeune. - nous avons un petit problème avec ce jeune, le fait de me déplacer traduisait mon souhait de régler notre contentieux. - Travailler le rapport à la loi passe par des situations comme celle-là. | - malgré l'objet de mon intervention, il fallait que je mette le jeune en confiance pour qu'il s'exprime. Si mon attitude voulait signifier une certaine fermeté, mon contact, mes premières paroles devaient faciliter la discussion, l'échange - il faut savoir écouter l'autre | - savoir mettre fin à une situation : dans ce cas précis, j'ai estimé que c'était à moi de décider de la fin de la rencontre |

CRÉDOC, 1996

EXEMPLES DE « SITUATIONS PROFESSIONNELLES »

| |
|--|
| L'éducateur mène une activité de loisir : peinture avec un petit groupe d'enfants. Situation décrite : l'organisation et le déroulement, les péripéties de l'activité. |
| Dans le cadre d'une présence régulière dans le quartier, un éducateur de rue "se promène" dans le quartier. Situation décrite : le parcours et les rencontres de l'éducateur avec des jeunes. |
| Une éducatrice a en charge un groupe d'enfants dans un institut médico-pédagogique (c'est un internat). Situation décrite : le levé des enfants. |
| Un éducateur a en charge un groupe d'enfants handicapés physiques. Situation décrite : Un repas le midi. |
| L'éducatrice d'AEMO reçoit une jeune fille dans son bureau. C'est leur première rencontre. Situation décrite : Le déroulement de ce premier rendez-vous |

Le travail de l'enquêteur consiste à faire décrire le déroulement des faits, mais aussi à faire dire à l'enquêté quel rôle il occupe concrètement, qu'est-ce qu'il fait, comment il réagit pendant le déroulement de la situation décrite.

ANNEXE 3 :

**Exemples d'itinéraires professionnels
d'intervenants sociaux**

1er profil : intervenant social en cours de certification mais intervenant social depuis le début

- formation initiale : diplôme technique ou général
- formation professionnelle : s'est formé d'abord « sur le tas » et a suivi ensuite une formation en cours d'emploi
- l'expérience professionnelle : aucune expérience dans son domaine de formation initiale, intégration rapide du secteur social, qu'elle ne quitte plus.

début d'itinéraire

| | | | |
|---|--|-------------------------|-------------------------------|
| BEPC, BEP communication BAC bureautique | BAFA brevet d'État d'éducateur sportif | animatrice | animatrice BEATEP en cours |
| | colonies de vacances, centres aérés | centre social (3ans) | maison de quartier (1 an) |

F, 23 ans, animatrice, maison de quartier, 4 ans, 1 an

situation actuelle

Le deuxième itinéraire-type est celui d'un individu qui a une formation technique et occupe pendant quelque temps un emploi correspondant, mais possède une activité en parallèle qui initie, proche du secteur, déjà sa trajectoire future dans le travail social. Son parcours professionnel est fait d'expériences diverses dans le secteur pour aboutir à un emploi relevant du type médiation. Par ailleurs, il a poursuivi ou entamé des études complémentaires techniques ou universitaires.

2ème profil : intervenant social certifié venu au social après une courte expérience dans un autre secteur

- formation initiale : diplôme technique
- formation professionnelle : s'est formé d'abord « sur le tas » et a suivi ensuite une formation en cours d'emploi
- l'expérience professionnelle : expérience courte dans son domaine de formation initiale avec une intégration rapide du secteur social, qu'il ne quitte plus.

début d'itinéraire

| | | |
|---------------------------|--|--|
| BEPC, BEP comptabilité | BAFA | AMP |
| issu de la banlieue | agent commercial, en parallèle colonies de vacances, centres aérés | foyer handicapés mentaux légers (5 ans) |

| | | |
|---|-----------------------------|--|
| DEFA | | licence en science de l'éducation DSTS en cours |
| autre foyer hand. mentaux (5 ans) en parallèle activité commerciale (6 ans) | foyer cas sociaux (1 an) | prévention spécialisée (5 ans) |

H, 35 ans, éducateur, PS, 16 ans, 5 ans

situation actuelle

Proche des deux précédents, ce profil-type se différencie par le fait qu'il n'est pas certifié par un diplôme professionnel. L'individu-type s'est formé au cours de ces expériences multiples par la formation continue. Il fait toute sa carrière dans l'intervention sociale, mais avec des fonctions diverses.

3ème profil : l'intervenant social non certifié,

mais avec formation continue, stable dans le social

- formation initiale : diplôme général ou pas de diplôme,
- formation professionnelle : se forme « sur le tas » et par la formation continue à travers des formations techniques
- l'expérience professionnelle : expérience courte dans son domaine de formation initiale avec une intégration rapide du secteur social, qu'il ne quitte plus.

début d'itinéraire

| | | | |
|------------|---|---|-------------------------------------|
| niveau Bac | moniteur d'éducation physique communal (sports de combat) | formation en psychomotricité | |
| | Prévention communale | moniteur d'éducation physique en prison auprès de toxicomanes | éducateur en prévention spécialisée |

| | | |
|--|--|---|
| psychomotricien dans un établissement pour handicapés mentaux lourds | chargé de mission prévention dans le cadre d'une grosse commune de | éducateur dans une structure d'accueil et d'orientation de sortants de prison |
|--|--|---|

situation actuelle

H, 41 ans, éducateur, service action judiciaire, 20 ans, 3 ans

Le quatrième profil-type montre un intervenant social-type qui arrive dans ce secteur après un long itinéraire dans un champ professionnel différent, voir éloigné de son emploi actuel. Cependant quelques informations sur son itinéraire social montre que cet individu a toujours été animé par un esprit militant notamment à travers une pratique du bénévolat, dans des associations sportives et caritatives (dans le cas de notre exemple). C'est à l'occasion d'un moment de rupture (chômage) qu'il s'oriente vers le social.

4ème profil : l'intervenant social en cours de certification

mais venu au social sur le tard

- formation initiale : diplôme général ou pas de diplôme, bifurque tard vers le social
- formation professionnelle : suit tardivement une formation
- l'expérience professionnelle : expérience longue dans un autre domaine, mais est impliqué dans l'action militante et bénévole depuis longtemps et accède à un emploi dans le social tardivement

début d'itinéraire

| | | |
|-----|--|---------------------------------|
| BAC | marin militaire | formation d'horloger réparateur |
| | marin militaire bénévoles dans associations | horloger réparateur (5 ans) |

| | |
|--|--|
| chômage | formation moniteur-éducateur en cours d'emploi |
| bénévoles dans assos: réinsertion prostituées, alcooliques | moniteur-éducateur CHRS |

situation actuelle

H, 38 ans, moniteur-éducateur, CHRS, 3 ans et demi, 3 ans et demi

Dépôt légal : Novembre 1999

ISSN : 1257-9807

ISBN : 2-84104-144-1

CAHIER DE RECHERCHE

Récemment parus :

Les comportements des consommateurs européens

Ariane DUFOUR, Jean-Pierre LOISEL, Emmanuelle MAINCENT,
Laurent POUQUET, Jean-Luc VOLATIER - n°126 (1999)

Éléments de méthode pour l'analyse du tissu économique local

Philippe MOATI, Stéphane LOIRE - n°127 (1999)

La construction sociale de la perception de la santé

Christine OLM, Pierre LE QUÉAU - n°128 (1999)

L'évolution des opinions et des comportements des séniors depuis vingt ans, en France

Franck BERTHUIT, Bertrand CHOKRANE, Georges HATCHUEL
- n°129 (1999)

Le consommateur Français en 1998

Anne-Delphine BROUSSEAU, Jean-Luc VOLATIER - n°130 (1999)

Impact de la lemmatisation sur la robustesse des typologies lexicales

Anne-Delphine BROUSSEAU - n°131 (1999)

Articles sur les consommations d'aliments et de nutriments

Département "Prospective de la Consommation" - n°132 (1999)

Les déterminants sociaux de la stabilité professionnelle en France

Bertrand CHOKRANE - n°133 (1999)

Président : Bernard SCHAEFER Directeur Général : Robert ROCHEFORT
142, rue du Chevaleret, 75013 PARIS - Tél. : 01 40 77 85 01

ISBN : 2-84104-144-1

CRÉDOC

Centre de recherche pour l'Étude et l'Observation des Conditions de Vie