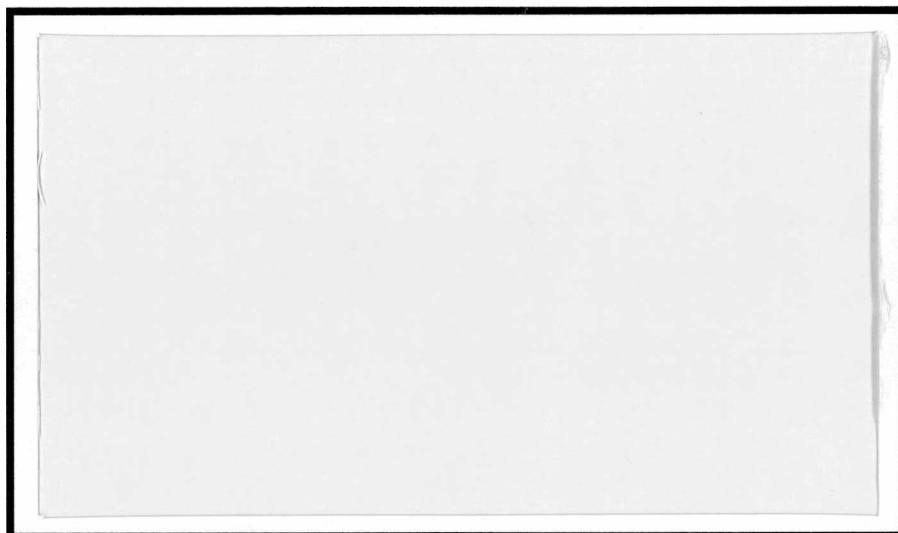


CAHIER DE ReCHERCHE

■



CRÉDOC
L'ENTREPRISE DE RECHERCHE



Mai 1996

N°86

CONSTRUCTION ET ANALYSE
DES COMPÉTENCES
DANS LE SECTEUR ÉDUCATIF ET SOCIAL

Patrick DUBÉCHOT

Département
Évaluation des Politiques Sociales

SOMMAIRE

	Page
INTRODUCTION	4
Première partie : L'ANALYSE DES COMPÉTENCES DES INTERVENANTS SOCIAUX : DE LA TACHE A LA NOTION DE SITUATION PROFESSIONNELLE	11
1. EMPLOI ET COMPÉTENCES: CONCEPTS ET DÉFINITIONS	14
1-1. Métiers et compétences : des concepts en mouvement	14
1-2. Qualification et compétences : un glissement qui n'est pas sans enjeux	18
1-2-1. La qualification : l'expression d'un rapport social conflictuel entre les « partenaires » sociaux	18
1-2-2. La compétence : un art à base de qualités individuelles et d'expérience	19
2. LA NOTION DE COMPÉTENCES DANS LE SECTEUR SOCIAL ET ÉDUCATIF	22
2-1 Naissance et organisation du champ de l'intervention sociale et éducative : bénévolat, militantisme et professionnalisation	23
2-2. Des compétences du travailleur social : une interrogation récurrente	27
2-2-1. De la vocation à la technicité : deux étapes qui s'entrechoquent et se complètent	27
2-2-2. L'introduction récente d'une logique de compétences : les effets de la décentralisation et du développement des dispositifs de lutte contre l'exclusion	30
3. L'ANALYSE DE L'EMPLOI ET DES COMPÉTENCES : QUELQUES OUTILS ET MÉTHODES	33
3-1. Le ROME : une approche fonctionnelle ancrée sur l'activité individuelle	33
3-1-1. Le ROME un instrument opérationnel	33
3-1-2. Les principes et méthodes du ROME	34
3-2. La méthode ETED : une gestion prévisionnelle des compétences	38
3-2-1. La méthode ETED : un outil opérationnel de gestion et de prospective	38
3-2-2. Principes et méthodes de l'ETED	39
3-3. Des pistes d'analyse pour le secteur social	40

Deuxième partie :	L'ANALYSE DES COMPÉTENCES : EXPÉRIMENTATIONS ET PISTES MÉTHODOLOGIQUES	42
1.	LE RECUEIL D'UNE INFORMATION EXPLOITABLE SUR LES PRATIQUES ET LES COMPÉTENCES	45
1-1.	Des secteurs d'intervention différents marqués par un champ complexe de référentiels	46
1-1-1.	La prévention spécialisée : entre militantisme et professionnalisme	46
1-1-2.	Les services sociaux de l'Administration pénitentiaire : la sanction et l'insertion, une conciliation difficile	48
1-2.	Le recueil de matériaux et autres problèmes de méthodes	49
1-2-1.	Comment rendre compte de l'activité dans un champ d'action peu défini	49
1-2-2.	Des entretiens particulièrement structurés dans la forme, mais soucieux de l'expression des enquêtés	53
1-2-3.	A la recherche des compétences : entre subjectivité et objectivation	59
2.	LA CONSTRUCTION DES AGRÉGATS	63
2-1.	L'agrégation des situations professionnelles aux compétences	64
2-2.	Le traitement des entretiens et la classification des compétences	68
2-2-1.	Une classification classique : savoirs, savoir-faire, savoir-être et qualités personnelles	68
2-2-2.	Une hiérarchisation des compétences : compétences et aptitudes de base, compétences et aptitudes associées	69
2-2-3.	Une classification par domaine : relationnel, pédagogique, technique	72
2-2-4.	La construction d'agrégats complexes	74
2-3.	L'analyse des compétences dans l'intervention sociale : une combinatoire	82
2-3-1.	La compétence du travailleur social est une « combinaison » de compétences réalisée dans une situation donnée	82
2-3-2.	Un jeu complexe d'associations de compétences	84
3.	LES ENJEUX DE LA RELATION COMPÉTENCES-EMPLOI	87
3-1.	Les enjeux théoriques	87
3-1-1.	La critique et l'approche adéquationniste	87
3-1-2.	Les compétences : une remise en cause de la notion de qualification	88
3-1-3.	Les compétences comme facteurs de différenciations	89
3-2.	Les enjeux méthodologiques	90
3-2-1.	L'analyse des compétences : une entrée par les situations professionnelles	90
3-2-2.	Les méthodes de collecte des données	91
	CONCLUSION	96
	ANNEXES	99

Mutations économiques et turbulences identitaires : un cadre d'analyse complexe

Les problèmes économiques de la société française ont bouleversé les modes d'intervention sociale et par là-même le paysage des métiers du social. De chocs pétroliers en mutations économiques, au cours des vingt dernières années, le nombre des personnes exclues de l'emploi a fortement augmenté. En conséquence, les publics de l'action sociale se sont élargis, et les missions se sont transformées.

« Hier, commente Jacques ION¹, le travail social avait pour mission de remettre durablement dans le peloton de la société salariale les laissés-pour-compte provisoires de la croissance. Aujourd'hui, il faut gérer, dans l'urgence, la masse des exclus d'une société de plus en plus inégalitaire ». Pour tenter de remédier au processus d'exclusion, l'Etat et les collectivités locales ont multiplié les dispositifs dans divers champs : l'action sociale (RMI, Loi Besson), l'insertion professionnelle (Mission locale, stages, insertion par l'activité économique) et les politiques territorialisées (Développement Social des Quartiers, Politiques de la Ville).

Ces dispositifs ont fait apparaître de nouveaux professionnels et de nouvelles logiques d'actions. Emergent alors des postes d'encadrement (chef de projet, chargé de mission...) à l'interface du politique et du technique pour le pilotage des différentes instances territoriales. Des emplois plus techniques apparaissent également (chargé d'insertion, agent de développement) qui permettent une articulation de l'offre et de la demande. Ces emplois s'inscrivent dans une conception nouvelle de l'intervention, qui rompt avec le modèle professionnel psychopédagogique des travailleurs sociaux « traditionnels » (éducateur, assistant social, animateur).

Dans cette tourmente, ces travailleurs sociaux s'interrogent sur leur mission, sur leur identité. Le « malaise » récurrent dans les professions d'éducateurs et d'assistants sociaux trouve aujourd'hui son origine dans ces multiples transformations de l'intervention sociale. En effet, si le secteur de l'intervention sociale est marqué par un éclatement de ses métiers, dans le même temps, la nature et l'organisation de ces emplois se modifient. Christian BACHMAN et

¹ ION J. : « Des contours incertains », article paru dans Informations sociales n°38 intitulé : Nouvelles missions, nouvelles formations, Nancy, 1994.

Michel CHAUVIÈRE² évoquent un développement de la division du travail dans le champ social. Ils distinguent deux niveaux, « le social de gestion » et le « social d'intervention », qui correspondent à une division hiérarchique (les professionnels de terrain et les concepteurs/commanditaires). Selon eux, cette organisation a été renforcée au fil des années par la décentralisation. J. ION souligne la hiérarchisation accrue des emplois par l'émergence, avec d'un côté des nouveaux postes d'encadrement, et de l'autre de « petits boulots du social » dans le cadre de la mise en oeuvre des dispositifs. Au-delà de ces indicateurs de transformations de l'organisation du secteur, le rôle et la fonction des métiers sociaux changent. Jean-René LOUBAT³ estime qu' « à l'heure actuelle, le travailleur social est un professionnel qui assure une prestation de service à caractère social ». Ce positionnement du travailleur social comme prestataire de service constitue un véritable « choc culturel » qui doit conduire selon lui, à une remise en cause des formes d'action classiques.

Un deuxième axe problématique est centré sur les compétences des professionnels. Par ailleurs, la diversification et les transformations des métiers du social amènent à renouveler l'analyse de la relation métier/compétences. Un métier se caractérise en règle générale par un titre, un diplôme. La mise en perspective historique de l'assistance sociale et de l'éducation spécialisée montre de fait l'importance du diplôme comme élément de la reconnaissance sociale de ces emplois en tant que métiers. Les transformations évoquées précédemment sont un enjeu important dans le secteur social. La légitimité du diplôme et de la qualification serait remise en cause par des pratiques nouvelles de gestion des emplois et des compétences. Le développement des emplois de l'insertion est un bon exemple : ils n'ont pas donné lieu, jusqu'alors, à la construction d'une nouvelle profession. Les critères de recrutement sont tout à fait informels et non codifiés. Par ailleurs, aujourd'hui une même profession peut recouvrir une grande diversité de tâches, d'activités, au point que l'on peut se demander si, sous une même appellation, il s'agit bien du même métier qui est exercé. La polyvalence de secteur en est un exemple. Selon les départements, les assistantes sociales accomplissent des tâches très différentes : leur rôle et leur fonction sont modifiés par leur degré d'implication dans les dispositifs types RMI ou Loi Besson sur le logement des plus défavorisés (MELLÉ, 1995)⁴. La Prévention spécialisée constitue un autre exemple. Certaines équipes privilégient un travail éducatif auprès des jeunes, d'autres s'impliquent dans les dispositifs d'insertion et les politiques de la ville. Ces deux approches, qui exigent des compétences différentes, ne relèvent peut-être pas d'un même métier (DUBÉCHOT, 1995)⁵.

² BACHMANN Ch., CHAUVIÈRE M. : « La crise du travail social : l'urgence d'une réflexion de fond », in Actualités Sociales Hebdomadaires du 24 janvier 1992.

³ LOUBAT J.-R. : « Vers la médiation et le conseil sociaux » in Les Educateurs aujourd'hui, sous la direction de J.-L. Martinet, Coll. Pratiques Sociales, Privat, Toulouse, 1993.

⁴ MELLÉ S. : « La bureaucratie professionnelle dans un service social à l'épreuve de la Loi Besson », Mémoire de DSTS sous la direction de P. DUBÉCHOT, Ecole de Chaligny, mai 1995.

⁵ DUBÉCHOT P. : « Compétences éducatives et compétences spécialisées : les éducateurs de Prévention au travail », étude réalisée pour PROMOFAP, CRÉDOC, Octobre 1995.

Auparavant, 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, un glissement s'opère progressivement et désormais les capacités de la personne à mobiliser ses acquis et ses compétences dans la réalisation d'un travail concret⁶ sont devenus des critères importants. Comme le souligne Marc FOURDRIGNIER⁷ « *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* ». Il en résulte de nouvelles lectures de la réalité professionnelle et des compétences. Valérie COHEN-SCALI et Richard WITTORSKI⁸ proposent de décrypter la réalité professionnelle de l'intervention sociale en distinguant les métiers selon le domaine d'intervention : la famille, la santé, le travail, le territoire. Marc FOURDRIGNIER estime plus pertinent un découpage en termes de métiers de l'aide, de l'assistance, de la protection, de la prévention, de l'insertion, du développement... Quelle que soit la grille d'analyse, les compétences n'apparaissent plus implicites et globales, mais sont attachées à des domaines ou des champs d'intervention.

Ces approches privilégient une logique de compétences par rapport à une logique de qualification. Auparavant, il était admis que pour intervenir dans le champ social, une qualification sanctionnée par l'acquisition d'un diplôme était nécessaire. L'appellation générique de « travailleurs sociaux » traduisait cette représentation des professions du social. Cette appellation unifiante ne fait plus recette aujourd'hui, et celle « d'intervenants sociaux » tend à se développer. Loin d'être un simple changement d'étiquette, cette transformation souligne un changement de logique d'intervention et des tâches auxquelles les professionnels du social doivent faire face dans ce qui est nommé aujourd'hui « la lutte contre l'exclusion ». Comme le précise Guy CAUQUIL⁹, « *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* ».

Ce glissement d'une logique de qualification à une logique de compétences dans les métiers du social constitue un axe problématique majeur dans cette recherche. Nous avons pu en

⁶ SIMULA P. : « La nomenclature du ROME : de la définition de son objet aux principes de classement » in Revue Grand Angle sur l'Emploi de l'ANPE, n°6 octobre 1993.

⁷ FOURDRIGNIER M. : « Formations et métiers », article paru dans Informations Sociales n°38 intitulé : Nouvelles missions, nouvelles formations, Nancy, 1994.

⁸ COHEN-SCALI V., WITTORSKI R. : « L'évolution des compétences professionnelles des assistants sociaux », Note de synthèse, CIA-CEREQ, décembre 1993.

⁹ CAUQUIL G. : « Des compétences pour décider », article paru dans Informations Sociales n°38 intitulé : Nouvelles missions, nouvelles formations, Nancy, 1994.

mesurer la prégnance au cours de plusieurs travaux réalisés au sein du département Evaluation des Politiques Sociales du CREDOC.

En 1990, nous avons eu l'occasion de travailler avec l'Administration pénitentiaire sur la mise en place de dispositifs d'évaluation des services sociaux éducatifs¹⁰. Quelques années plus tard, en 1994, un Comité de Probation et d'Assistance aux Libérés (CPAL) de la région parisienne, nous a sollicité pour mettre en place un Projet de service¹¹. Dans le cadre de ces travaux nous avons eu à construire des outils d'analyse des compétences des agents de probation -éducateurs ou assistants sociaux, pour la plupart-. Ces expériences nous ont sensibilisés aux évolutions des emplois dans ce secteur et des compétences dans ces métiers.

En 1995, un organisme gestionnaire d'un Fonds d'Assurance Formation (PROMOFAF)¹² décide de financer une étude sur les compétences des professionnels d'un secteur de l'action sociale et éducative -la Prévention spécialisée- qui emploie des éducateurs pour intervenir dans les quartiers en difficulté. Ce travail avait pour double objectif de fournir une étude des pratiques professionnelles et des compétences mises en oeuvre.

Par ailleurs, nous avons eu l'occasion d'observer les changements de l'activité des assistantes sociales lors de travaux sur les Plans départementaux d'actions pour le logement des populations défavorisées¹³. Le thème des transformations des métiers du social est aussi régulièrement traité par le département Évaluation des Politiques Sociales du CRÉDOC, lors d'interventions extérieures auprès d'organismes de formation, de collectivités territoriales, d'organismes gestionnaires. Actuellement ce département est aussi engagé dans le programme de recherche « Observer les emplois et les qualifications des professions de l'intervention sociale » de la Mission Interministérielle Recherche Expérimentation.

¹⁰ DUBECHOT P., LEGROS M. : « Étude d'un dispositif d'évaluation de l'action socio-éducative de l'Administration pénitentiaire en Ile-de-France-Centre », CRÉDOC, Novembre 1990.

¹¹ DUBECHOT : «Elaboration d'un projet de service pour le CPAL», juin 1994.

¹² DUBÉCHOT P. : « Educateurs et éducatrices spécialisées : compétences et situations professionnelles » étude réalisée pour PROMOFAF, CRÉDOC octobre 1995.

¹³ DUBÉCHOT P. « Évaluation du Plan départemental pour le logement des populations les plus défavorisées de la Nièvre, Collection des Rapports du CRÉDOC, n°152, septembre 1994.

DUBÉCHOT P., LEGROS M., MESSU M. : « Conventions en contrepoint. Origine, mise en oeuvre et renouvellement du PALD en Ile-et-Vilaine. Programme coordonné de recherche sur les conditions d'élaboration des plans départementaux d'action pour le logement des personnes défavorisées, pour le Ministère du Logement, CRÉDOC, décembre 1993.

Le recueil des données : un choc culturel entre l'implicite du travail social et l'explicite de la démarche d'enquête

Un premier problème de méthode se pose : comment rendre compte des actes professionnels et des compétences dans un champ aussi complexe que le secteur étudié.

Les travaux mentionnés nous ont permis d'entrevoir une difficulté majeure dans l'étude des compétences des travailleurs sociaux. Ils ne parviennent pas à traduire leurs actes quotidiens, leur activité journalière pour les rendre lisibles, compréhensibles. Ils font soit, référence à des modes d'actions généraux, soit à des exemples trop précis pour être globalisables. Cette difficulté à rendre compte d'une pratique ne favorise pas l'émergence, des compétences mises en oeuvre. Ces travaux nous ont montré la difficulté des professionnels rencontrés à expliciter les compétences mises en oeuvre dans leurs situations de travail.

On pourrait en dire autant de n'importe quelle profession... mais les travailleurs sociaux, plus que d'autres ont essayé de définir ces compétences. La notion de compétence a toujours été au coeur de leurs interrogations. La nouveauté est certainement de rapprocher les termes intervention et compétences et de procéder à un découpage des compétences par domaine ou champ d'intervention. Les travailleurs sociaux font davantage référence à une compétence, globale, implicite, difficilement cernable.

Jacques LADSOUS¹⁴ montre bien la difficulté à expliciter l'acte éducatif, et par là-même, les compétences qui s'y rattachent :

« ... 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... »

La première difficulté rencontrée dans une démarche d'analyse des compétences dans ce secteur est donc de mettre à jour d'une part les actes effectués et d'autre part d'y associer des compétences mises en oeuvre. L'agrégation d'un acte professionnel à une ou des compétences est un exercice difficile dans des métiers où le savoir-faire professionnel et la capacité à entrer en relation avec l'autre relèvent davantage d'un « art » que de la technique (LEMAY, 1993)¹⁵.

¹⁴ LADSOUS J. : « Les professionnels de l'acte éducatif » in Les Educateurs aujourd'hui, sous la direction de J-L Martinet, Coll. Pratiques Sociales, Privat, Toulouse, 1993.

¹⁵ LEMAY M. : « Un art de la relation » in Les Educateurs aujourd'hui, sous la direction de J-L Martinet, Coll. Pratiques Sociales, Privat, Toulouse, 1993.

A cette difficulté de lecture de l'activité éducative et sociale s'ajoute la multiplicité des domaines d'intervention -santé, logement, loisir...etc.- et des modes d'actions -par exemple, en Prévention spécialisée nous avons recensé plus de 110 actions différentes¹⁶. Cette variété d'actions possibles suppose un nombre important de compétences diverses qui ajoute de la complexité dans l'analyse.

La difficulté à traduire et comprendre quelles sont les compétences dans des métiers où les « dispositions » de la personne structurent fortement l'identité professionnelle des travailleurs sociaux a eu une influence déterminante sur le choix de la méthode utilisée : travailler à partir de la parole des professionnels. En effet, le parti pris a été de construire des compétences à partir d'entretiens de groupes ou d'entretiens individuels avec des professionnels « de terrain ».

A partir de là, **un second problème de méthode** est apparu : comment recueillir le matériau nécessaire à l'analyse des compétences ?

Nous avons cherché une méthode d'enquête et des outils de recueil de données adaptés au champ et aux objectifs de l'étude : une investigation par entretien, centrée sur l'analyse des pratiques professionnelles effectives et des façons d'agir. Cette approche visait à obtenir des descriptions précises des situations de travail vécues par les professionnels, à les faire réfléchir sur les compétences qu'ils mettent en oeuvre, au cours de ces situations. Le traitement des entretiens a permis dans un second temps d'élaborer des types de situations et des catégories de compétences, pour ensuite agréger à chaque type de situations les compétences nécessaires.

Les résultats de cette étude et leur diffusion auprès des professionnels du secteur ont montré l'intérêt de l'approche du CREDOC et des outils méthodologiques élaborés. Ce cahier de recherche a donc un double objectif : rendre compte de la méthode utilisée au cours des études réalisées auprès de travailleurs sociaux, et formaliser cette approche pour l'appliquer à d'autres champs ou professions de l'intervention sociale et éducative.

La première partie de ce rapport s'attache à décrire et comprendre le glissement d'une logique de qualification à une logique de compétences dans les métiers du social et notamment les enjeux sous-jacents à une telle lecture de la professionnalité. La clarification d'un certain nombre de concepts utilisés dans ce champ de l'analyse de l'emploi constitue un préalable à cette partie analytique. Cette partie s'achève sur une brève présentation des travaux qui ont

¹⁶ DUBÉCHOT P. : « Educateurs et éducatrices spécialisés : compétences et situations professionnelles » étude réalisée pour PROMOFAP, CRÉDOC, octobre 1995.

guidé, à un moment ou un autre, notre réflexion méthodologique. Ils nous ont éclairés, en particulier, sur l'approche dynamique de l'analyse de l'emploi et des compétences.

La seconde partie, plus descriptive, détaille la méthode utilisée pour traiter la question des compétences dans le champ du travail social. A côté des problèmes de recueil du matériau et de son traitement, nous nous sommes interrogés sur la pertinence d'une approche centrée sur les compétences. Réflexions méthodologiques et réflexion sémantique doivent contribuer à produire des outils de connaissance sans pour cela mettre en difficulté les métiers de l'intervention sociale et éducative. Ce souci a été permanent dans notre approche des compétences.

Premier Chapitre

**L'ANALYSE DES COMPÉTENCES
DES INTERVENANTS SOCIAUX : DE LA TACHE A LA
SITUATION PROFESSIONNELLE**

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, période qualifiée de socio-technique (P.SIMULA, 1993)¹⁷, l'analyse de l'évolution des emplois portait principalement sur l'impact des nouvelles technologies. 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 et 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. MANDON, 1990)¹⁸.

Ce champ de la sociologie du travail peut paraître éloigné de l'objet de la présente recherche. Cependant, depuis la décentralisation, les départements ont en charge la gestion de l'action sociale. Les élus locaux se sont ainsi retrouvés à la fois en position d'employeurs et de financeurs. 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, à la multiplication des métiers de l'intervention sociale pour générer une grande instabilité professionnelle et contribue à une plus grande flexibilité dans la gestion des emplois et des compétences.

Cette insécurité rapproche le secteur social de l'ensemble du marché de l'emploi. Pour cette raison, nous avons abordé l'analyse des emplois de travailleurs sociaux dans une logique d'analyse des emplois dans leur dynamique. A ce titre les études récentes du CEREQ et de

¹⁷ SIMULA P. (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

¹⁸ MANDON N. : "La gestion prévisionnelle des compétences, la méthode ETED, Coll. des Etudes, CEREQ, n°57, décembre 1990

l'ANPE pour construire le nouveau ROME, nous ont servi de base de réflexion et de construction d'outils d'analyse. 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, nous avons été confrontés rapidement à une difficulté majeure : comment rendre compte des actions et des compétences mises en oeuvre par les travailleurs sociaux? Les différents champs d'intervention approchés (administration pénitentiaire, prévention spécialisée, circonscription d'action sociale) sont chacun le résultat d'une histoire qui commence pour le service social au début du siècle, pour les deux autres après la seconde guerre mondiale. Ces champs professionnels se sont forgés une identité à travers leur histoire respective et la succession des missions confiées. Chacun d'eux est riche de cette histoire mais aussi des réflexions, des analyses qui l'ont, petit à petit, construit. Ainsi, la Prévention spécialisée constitue l'un des secteurs de l'intervention sociale parmi les plus mythiques : il a ses " pionniers ", ses " principes " d'action et de fonctionnement et est auréolé d'une proximité avec la marginalité, la délinquance, les " blousons noirs ".

Cette construction identitaire produit un ensemble de représentations sur le métier et sur les compétences nécessaires. Les premiers tests de cette démarche auprès des éducateurs et des assistantes sociales de l'administration pénitentiaire ont montré qu'il serait difficile d'aller au-delà d'un discours obligé et stéréotypé sur les compétences pour exercer ce métier. Cette situation pose un réel problème de méthode : comment recueillir le matériau nécessaire à l'analyse des compétences utiles dans les pratiques actuelles des professionnels? Avant de présenter, dans la seconde partie de ce rapport, la méthode utilisée pour contourner cette difficulté, il nous semblait indispensable d'analyser les systèmes de représentations des compétences dans ce secteur.

Un enjeu de notre démarche est de montrer qu'une étude des compétences dans le secteur social et éducatif ne peut faire l'économie d'une prise en considération de paramètres comme les conditions d'apparition des métiers et les modes de construction identitaire des professionnels. Cette exigence constitue comme une caractéristique forte du secteur. Ces paramètres historiques sont moins prégnants dans le monde de l'entreprise, et les travaux dans ce secteur ne prennent guère en compte cette dimension. Ce cahier de recherche n'a pas pour objet de développer cette mise en perspective historique, en revanche, nous montrerons l'évolution des représentations des compétences dans le secteur social et éducatif. On ne peut faire l'économie de cette évolution si l'on veut comprendre, encore aujourd'hui, sur quelles bases reposent les compétences des travailleurs sociaux. Ce thème constitue la seconde partie de ce chapitre.

1. EMPLOI ET COMPETENCES : CONCEPTS ET DÉFINITIONS

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 eux-mêmes des 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 ont nous ont servi de guide méthodologique.

1-1. Métier et compétences : des concepts en mouvement

Parler de métier ou d'emploi renvoyait traditionnellement à une analyse différenciée du rapport au travail. Le métier entretenait des liens étroits avec une représentation socioprofessionnelle marquée par la technicité et 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 et à une division hiérarchique et fonctionnelle du travail. Il se distingue cependant du poste de travail par une zone d'initiative plus grande. L'emploi recouvre, en effet, au-delà des tâches prescrites, un ensemble de « situations » de travail qui sans être éloignées du noyau dur de l'activité nécessitent une certaine adaptation.

Dans les années soixante-dix, l'approche socio-technique des emplois est encore tributaire du modèle taylorien où le poste de travail s'identifie à la 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 de plus en plus à partir du contexte, de choix dans l'entreprise, mais aussi en fonction du profil des personnes qui l'occupent. Sans

se confondre avec un retour à son sens traditionnel, la notion de métier qui réapparaît 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 termes 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 mouvant, 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, en effet, 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. LEBRUN de l'INSTEP¹⁹, 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"*.

Ce réajustement de l'idée d'emploi apparaît dans les dix dernières années au sein du monde de l'entreprise. Dans le secteur de l'action sociale, 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, que le salarié porte sur la situation à laquelle il est confronté. Le rapport de l'Association des Présidents de Conseils Généraux²⁰ souligne bien ces difficultés des assistantes sociales à s'intégrer dans l'institution qui les emploie et à accepter une hiérarchie. Dans une étude sur les éducateurs en Prévention spécialisée, nous avons constaté l'importance du savoir-faire et de l'expérience pour travailler dans ce métier. Comme le souligne Paule SANCHOU²¹, mettre en avant le savoir-faire,

¹⁹ FLÜCK C., LE BRUN CHOQUET C. : « Développer les emplois et les compétences, une démarche, des outils », INSTEP Editions, Paris, 1992.

²⁰ 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.

²¹ SANCHOU P. : « Savoir-faire et faire savoir », in Les Educateurs aujourd'hui, sous la direction de J-L Martinet, Coll. Pratiques Sociales, Privat, Toulouse, 1993.

« 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 »).

L'utilisation de la notion de « situation professionnelle » développée dans les approches emploi/métier du CEREQ ou de l'ANPE présente un double intérêt. Elle permet de saisir l'interaction entre une tâche à accomplir, les circonstances dans lesquelles elle doit être effectuée et l'influence du comportement, du savoir-faire de la personne qui est chargée de la réaliser. De ce fait, la notion de situation professionnelle offre une base plus dynamique pour analyser la mise en oeuvre par les individus de leurs compétences. L'analyse en termes d'emploi ou de métier doit permettre de caractériser au-delà des représentations, le rapport au travail des

travailleurs sociaux. Ces concepts peuvent devenir de bons analyseurs des positionnements des différents professionnels au sein de l'action sociale et éducative.

Le second intérêt est lié à la difficulté des travailleurs sociaux à expliciter leurs actes. Partir des situations professionnelles doit permettre de savoir ce que font réellement les personnes, et de construire ainsi une description plus précise de la réalité des pratiques.

Extrait d'une grille d'analyse d'une situation professionnelle
rédigée par un agent de probation de l'Administration pénitentiaire

LA DESCRIPTION DE LA SITUATION PROFESSIONNELLE:
description du contexte, des actes

Le contexte : Personne condamnée 11 fois en un an et demi dont 2 détentions très courtes, 2 Sursis Mise à l'Épreuve, 2 D49 et 4 Travail d'Intérêt Général et dont les condamnations varient de 40 à 160 heures.

Récidiviste auquel il est impossible de "faire peur" par quelque menace que ce soit. Phénomène du groupe, de bande, dans lequel les jeunes "bravent" la loi et ses représentants.

Il ne vient pas régulièrement aux convocations. Mais il vient à chaque fois qu'il se trouve dans une situation d'urgence. Comportement: grande instabilité, ruptures de situation, conduite d'échec

Situation décrite : un entretien.

« J'ai reçu X. après plusieurs rendez-vous « oubliés ». Je lui rappelle et lui demande pourquoi. Il invente des histoires. Je lui dis, mais sans trop insister pour ne pas envenimer l'entretien. Le dialogue est restreint entre nous. Je lui pose des questions sur ce qu'il fait actuellement, il me répond brièvement en me montrant ostensiblement que je l'emmerde avec mes questions..... »

CRÉDOC/CPAL 1994

Dans cet exemple, il était demandé aux professionnels de mettre à jour le contexte de travail (caractéristiques du travail, du lieu, des acteurs...) et de décrire un mode d'action (ici, l'entretien) ainsi que le déroulement de l'action (la façon de faire, de conduire l'entretien, le dialogue...). Cet exemple montre que l'auteur, dans la partie « contexte » a essentiellement décrit la trajectoire de la personne condamnée. Les conditions de prise en charge institutionnelle n'apparaissent pas, pas plus que les modalités du travail engagé avec cette personne.

L'ensemble formé par le contexte, le mode d'action, et le déroulement de l'action constitue un scénario de situation professionnelle dans lequel chaque paramètre est à mettre à jour, à prendre en compte. Ce travail constitue à notre avis un préalable à l'analyse des compétences. L'intérêt de cette approche est d'offrir la possibilité de reconstruire, de l'extérieur, des compétences en situation professionnelle.

1-2. Qualification et compétences : un glissement qui n'est pas sans enjeux

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 ZARIFIAN²², la notion de responsabilisation des personnels joue le rôle de « clé de voûte » dans cette évolution.

1-2-1. La qualification : l'expression d'un rapport social conflictuel entre les « partenaires » sociaux

Philippe NAVILLE²³ 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)²⁴. 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 compétences qui privilégie une approche 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.

²² ZARIFIAN Ph. : « L'émergence du modèle de la compétence », in Stankiewicz F. : Les stratégies d'entreprises face aux ressources humaines, Paris, Economica, 1988.

²³ NAVILLE Ph. : « Essai sur la qualification du travail », Marcel Rivière, Paris, 1956.

²⁴ DUBAR Cl. : « 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 compétences 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)

1-2-2. La compétence : un art à base de qualités individuelles et d'expérience

Dans le domaine de la formation, la notion de compétences 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 compétences 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"²⁵. Les compétences correspondent à une "rencontre réactive" entre les acquis d'un individu et la situation qui les mobilise²⁶.

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

²⁵ DEMAILLY L. : « La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants », in *Sociologie du travail*, n° spécial, n°1/1987.

²⁶ MANDON N. : « La gestion prévisionnelle des compétences, la méthode ETED », Coll. des Etudes, CEREQ, n°57, décembre 1990.

aptitudes cognitives ou à des éléments de la personnalité applicables à une multitude de situations de travail.

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 travail²⁷. La notion de compétences 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 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.

²⁷ Revue de l'ANPE : « Le nouveau ROME, Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois », Grand Angle sur l'Emploi, n°6 d'octobre 1993.

Pour Elisabeth DUGUÉ, 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 dans la définition des emplois.

Observer les métiers de l'intervention sociale aujourd'hui, c'est inévitablement s'interroger sur les transformations de l'emploi en règle générale. Le rapprochement avec les changements en cours dans le secteur marchand fournit un bon éclairage des processus à l'oeuvre dans le secteur social. L'évolution du concept de métier va dans le 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, ouvrent de nouvelles voies d'ajustement entre l'individu et l'emploi (FLÜCK, LEBRUN).

L'émergence de la notion de compétences 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'utilisateur, au client... La compétence fait resurgir des interrogations que la qualification pouvait avoir enterrées.

2. LA NOTION DE COMPÉTENCES DANS LE SECTEUR SOCIAL ET EDUCATIF

L'analyse des compétences s'est développée dans le monde de l'entreprise parallèlement à la mise en place de la gestion des ressources humaines. Les grandes entreprises se sont dotées de Direction des ressources humaines chargées de cette gestion et des prévisions. Cette préoccupation n'est pas absente des établissements, services ou structures du secteur de l'action sociale et éducative même si les techniques "managériales" et le vocabulaire de l'économie de marché ont peu pénétré ce secteur. L'approche gestionnaire est très différente, parce que la culture et les enjeux sont radicalement différents. Cela ne veut pas dire qu'il n'y ait pas de gestion du personnel, mais fréquemment elle n'est pas qualifiée de "gestion". Elle se fait de manière moins formelle, dans un système de relations moins structurées, moins identifiables.

De même, il faut constater que la notion de compétences, désormais largement diffusée et utilisée dans le monde de l'entreprise, est encore peu répandue dans le secteur social. Encore une fois, cela ne signifie pas qu'il y ait une absence de référence à cette notion et que des approches en termes de compétences n'existent pas. Mais l'approche des métiers en termes de compétences n'utilise pas les mêmes chemins que ceux du monde de l'entreprise. La culture des métiers de l'action sociale et éducative s'inscrit en rupture avec le monde de l'entreprise et les professions sociales ont toujours opposé une forte résistance à la pénétration des valeurs du monde de l'entreprise²⁸.

La difficulté dans ces études était d'appliquer au secteur social et éducatif un registre conceptuel et technique fréquent dans le monde de l'entreprise. Une simple transposition des modèles d'analyse existant était impossible. Pour construire une méthode d'analyse des compétences, il était donc nécessaire de bien connaître le contexte de ce secteur et de bien situer les enjeux professionnels, mais aussi symboliques, auxquels une telle démarche d'étude pouvait être confrontée. Ce regard permet de montrer une évolution des compétences des professionnels de l'action sociale et éducative en trois strates qui loin de s'exclure, et même si elles peuvent apparaître concurrentielles, viennent compléter les compétences antérieures.

²⁸ DUBECHOT P. : « Culture d'entreprise et identité de la Prévention spécialisée ». Association ESPOIR-CFDJ, Recherche menée à l'occasion du 80ème anniversaire de l'association, Vitry, Octobre 1995.

2-1. Naissance et organisation du champ de l'intervention sociale et éducative : bénévolat, militantisme et professionnalisation

Il y a une trentaine d'années, les « travailleurs sociaux » n'existaient pas. Plus exactement, ceux que l'on nomme aujourd'hui ainsi n'étaient pas désignés comme tels. Il existait seulement des métiers, historiquement différenciés, inégalement développés et cloisonnés. Cloisonnement qui demeure malgré la diffusion de l'appellation unifiante de "travailleur social" à la fin des années soixante et les incitations administratives à une harmonisation des professions. En 1978, le Ministère de la Santé produit un système de classification des professions sociales et éducatives en trois pôles :

- les professions de l'aide et de la famille, dont la principale est celle d'assistante sociale,
- les professions éducatives, dont la principale est celle d'éducateur spécialisé,
- les professions de l'animation, dont la principale est celle d'animateur socio-éducatif.

Ces trois métiers continuent de structurer le champ professionnel, et un bref rappel de leurs histoires permet de comprendre les systèmes de représentations des compétences qui se sont construits autour d'eux.

L'assistance sociale apparaît à la jointure du XIX^e et du XX^e siècles²⁹. Son émergence est le résultat de deux préoccupations principales : le mouvement hygiéniste et la lutte contre les mouvements qui organisent la classe ouvrière³⁰. Cette assistance sociale repose sur le bénévolat et est essentiellement le fait de "femmes du monde", plus couramment désignées sous le terme de "dames patronesses" ou "dames d'oeuvres" en référence à leur engagement dans les œuvres caritatives. Leur mission est d'« aller vers le peuple » (Pie XI, 1910). Après la Première guerre mondiale, cette action sociale s'institutionnalise et des formes plus structurées apparaissent. Des services sociaux sont créés dans des entreprises qui ont à leur tête des "patrons sociaux", mais aussi dans des organismes publics ou para-publics : les Habitations Bon Marché (H.B.M.) de la ville de Paris, les caisses d'assurances sociales, etc. Un corps de professionnelles se constitue et la fonction d'assistance se développe et se diversifie. Le métier d'assistante sociale est reconnu effectivement à travers l'institution d'un diplôme créé en 1932, bien que les textes régissant la profession n'apparaissent qu'en 1946. L'assistance sociale se

²⁹ RUPP M-A. : « Quarante années d'action sociale en France (1946-1986). Un canevas pour les travailleurs sociaux », Privat, Toulouse, 1986.

³⁰ VERDÈS-LEROUX J. : « Le travail social », Coll. Le Sens Commun, Les Editions de Minuit, Paris, 1978.

LES METIERS DE L'INTERVENTION SOCIALE ET EDUCATIVE

1- Les professions de service social

- l'assistant de service social (assistante sociale) dont l'exercice et le titre sont réglementés par la loi depuis 1946 (diplôme en 1951)
- les conseillères en économie sociale et familiale, désignées comme telles en 1973
- les travailleuses familiales réorganisées en 1974
- les délégués à la tutelle et aux prestations sociales, dont la formation a été définie en 1977.

Sont parfois ajoutées à ces professions, celles, périphériques :

d'aides-ménagères, d'aides-médico-psychopédagogiques (anciennement les auxiliaires de vie), celles d'assistantes maternelles (anciennement les nourrices)

2- Les professions éducatives

- éducateurs spécialisés dont le diplôme a été institué en 1967,
- moniteurs-éducateurs dont la fonction a été créée en 1970,
- éducateurs de jeunes enfants dont la formation a été réformée en 1974,
- éducateurs-techniques spécialisés ainsi nommés depuis 1976,
- aides-médico-psychologiques, instituées en 1972.

Il faut ajouter les éducateurs de la Protection Judiciaire de la Jeunesse et les éducateurs de l'administration pénitentiaire nommés désormais "agents de probation et d'insertion".

3- Les professions de l'animation

- animateurs socio-culturels

Les dénominations et les diplômes sont nettement moins codifiés dans ce secteur :

un premier diplôme a été créé en 1970 (CAPASE), puis un diplôme d'Etat (DEFA), plus récemment a été créé le BETAEP.

Sont parfois ajoutés, les animateurs de centres de vacances ou de loisirs dont le diplôme est le BAFA

constitue en "profession" à travers un cheminement dont les étapes sont le bénévolat et l'initiative privée d'abord, puis avec l'augmentation des effectifs, l'organisation des professionnels et des acteurs du secteur eux-mêmes en corps professionnel par la création d'écoles et d'instances de représentation. La formation s'organise dans des écoles (5 en 1924, une quarantaine en 1938, 66 écoles en 1954, une cinquantaine aujourd'hui), des associations professionnelles se créent (Association Nationale des Assistantes sociales en 1947). L'initiative privée a organisé le champ et la profession, la reconnaissance institutionnelle va légitimer leur existence, l'institutionnaliser, et la développer. Après la Seconde Guerre mondiale, le service social est organisé et étendu à de nouveaux secteurs. Notamment, en 1964, les services sociaux

sont organisés en circonscription d'action sociale dans le cadre des Directions Départementales de l'Action Sanitaire et Sociale nouvellement mises en place par l'Etat. Les assistantes sociales sont, parmi l'ensemble des professions du travail social, les plus concernées par le transfert de compétences au moment de la décentralisation. Elles deviennent salariées du département et fonctionnaires territoriaux.

Les conditions de production du champ de l'éducation spécialisée ne sont guère éloignées du modèle de l'assistance sociale : initiative du bénévolat, du militantisme, puis organisation de la profession par les professionnels ou les acteurs, reconnaissance tardive de la profession.

Le métier d'éducateur³¹ s'est développé dans le bouillonnement militant de l'après-guerre et la naissance de la notion de prévention de la délinquance. Il s'est également mis en place avec le développement de l'approche médico-sociale, psychologique des problèmes d'inadaptation.

Le métier d'éducateur apparaît dans le contexte historique du régime de Vichy, quand s'impose la notion de "l'enfance inadaptée". Au sortir de la seconde guerre mondiale, le développement du champ de l'action médico-sociale -notamment à travers les internats- donne une mission simple à ces nouveaux professionnels : remplacer la famille disparue ou défailante. *"Porteur des valeurs de la société, il les magnifie au sein d'institutions qui sont voulues comme des lieux éducatifs ou rééducatifs, là où l'enfant va apprendre ou réapprendre à vivre dans la société"*³². Le métier d'éducateur s'est également développé avec la notion de prévention de la délinquance. La mission de l'éducateur est résolument intégrative. L'éducateur est celui qui va sortir l'enfant ou l'adolescent de l'inadaptation ou de la marge.

Le dispositif institutionnel qui organise ce champ est complexe. La formation des personnels est laissée à l'initiative privée d'associations. La reconnaissance institutionnelle de ce métier est effective avec la création du diplôme d'État d'éducateur spécialisé en 1967. La complexité du secteur de l'éducation spécialisée se manifeste aussi dans son organisation et les structures qui prennent en charge les enfants et les jeunes : établissement public, grosse association, petite association de quartiers ou de parents... La forme des interventions est également très variable : internat, milieu ouvert, externat médico-pédagogique, prévention....

La décentralisation est aussi venue modifier ce paysage de l'éducation spécialisée construit au fil des années. Les départements sont devenus les financeurs d'une grande partie de l'action sociale et éducative et ils sont désormais employeurs de services qui autrefois dépendaient de l'Etat (l'Aide Sociale à l'Enfance).

³¹ Voir sur ce thème, outre Verdès-Leroux, ci-dessus, MUEL-DREYFUS F. : « Le métier d'éducateur », Coll. Le Sens Commun, Les Editions de Minuit, Paris, septembre 1983.

³² CHEMARIN Y. « L'éducateur du troisième millénaire », in Formation Santé Social, revue de PROMOFAP, décembre 1994 n°21.

Le métier d'animateur socio-culturel se situe dans la tradition de l'éducation populaire. Il doit son existence à la "découverte" du "vide social", depuis la désertification des zones rurales jusqu'à l'anomie et l'absence de vie sociale des "grands ensembles" (ION, TRICART, 1984)³³. Deux filières structurent le champ de l'animation professionnelle. Une filière sociale comprend des animateurs qui exercent leur activité dans des centres sociaux, des Maisons pour tous, situés au coeur des quartiers populaires. La filière culturelle recourt à des animateurs dans les Maisons de la culture, les centres culturels.

L'origine de ces professions est marquée par des étapes que l'on pourrait résumer en quatre périodes :

- création du champ : bénévolat ou militantisme,
- construction du champ et organisation des professions : largement à l'initiative du secteur privé,
- réglementation et institutionnalisation par l'Etat,
- déréglementation et restructuration du champ, remise en cause de la légitimité de l'intervention avec la décentralisation, les élus locaux deviennent commanditaires et financeurs.

A chacune de ces étapes, les systèmes de représentation des compétences ont été différents et ne sont pas étrangers à ces conditions de production et d'organisation du champ et de la profession à un moment donné.

La dimension historique des deux métiers principaux, de l'assistance sociale et de l'éducatif, est un élément fort, pour deux raisons, d'explication du rapport qu'ils entretiennent avec la notion de compétences. « *Il s'agit, en effet, du temps d'invention du métier* » selon Francine MUEL-DREYFUS³⁴. Et puis, toujours selon cet auteur, il est important de prendre en compte le travail social complexe au terme duquel un individu en vient à dire du métier qu'il exerce « *j'en fait mon métier* ». Pour elle, « *l'identification au poste se réalise au terme d'un travail qui est inséparablement travail sur le poste et travail sur soi-même et il dépend de l'histoire sociale du poste et de l'histoire sociale individuelle* ». Le chemin de la reconnaissance sociale a été long pour ces deux professions. Toutes deux ont existé d'abord à travers le bénévolat, puis avec le développement du nombre de postes, les personnes ont cherché à s'organiser pour obtenir une reconnaissance institutionnelle (statut, diplôme, convention collective...). Cette recherche de professionnalité ne s'est pas toujours reflétée dans les modes,

³³ ION J., TRICART J-P. : « Les travailleurs sociaux », Editions La Découverte, Paris, 1984.

³⁴ MUEL-DREYFUS F. : « Le métier d'éducateur », Coll. Le Sens Commun, Les Editions de Minuit, Paris, septembre 1983.

dans les représentations sociales de ces métiers : la dimension vocationnelle a toujours imprégné les débats sur l'identité des acteurs. Les modes de sélection en privilégiant la personnalité aux dépens des savoirs et des connaissances pédagogiques renforcent également les interrogations sur les compétences professionnelles.

2-2. Les compétences du travailleur social : une interrogation récurrente

2-2-1. De la vocation à la "technicité" : deux étapes qui s'entrechoquent et se complètent

La mise en perspective historique des métiers d'assistante sociale, d'éducateur ou d'animateur, montre qu'à chacun d'eux correspond un enracinement historique dans un contexte idéologique, politique et institutionnel particulier. Cette approche montre également le rôle déterminant des employeurs et des organismes ou institutions pour influencer sur les formations et les définitions des emplois. Enfin, cette aventure historique montre l'importance du rôle des individus, de l'engagement personnel et idéologique des professionnels dans la construction du champ professionnel.

L'origine "vocationnelle", militante, confère aux professions d'assistante, d'éducateur, d'animateur, un ensemble de traits communs. Elles ont toutes cherché à rompre avec un modèle, emprunt d'une connotation religieuse, ou d'un militantisme social, qui privilégiait des valeurs de dévouement, de bénévolat, d'altruisme. L'extension des domaines d'intervention, l'augmentation importante du nombre de professionnels, l'élargissement du recrutement aux classes moyennes, ont été des facteurs, parmi d'autres, de rupture avec les modèles vocationnels et militants. Les valeurs de ces modèles ne favorisaient pas l'organisation en métiers. Les professionnels ont donc cherché à se constituer un corpus de connaissances, de savoirs techniques pour se distinguer du bénévolat et marquer leur référence au monde du travail et à un métier.

Ces tentatives de professionnalisation des métiers ont rapidement été à l'oeuvre. Nous l'avons évoqué précédemment, très tôt, des écoles se sont ouvertes, les professionnels se sont regroupés dans des instances représentatives qui permettaient une reconnaissance interne, et délimitaient des espaces d'appartenance³⁵. Ce processus a suivi des voies multiples. Parmi celles-ci, la recherche d'une légitimité technique, concomitante au développement précédemment évoqué, est certainement la plus remarquable.

³⁵ SAINSAULIEU R. : « L'identité au travail », Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, Paris, 1977.

Dans les années cinquante, une orientation psychothérapeutique a marqué l'ensemble du secteur et surtout le secteur médico-social. Cette orientation a imposé dans le champ de la rééducation un modèle d'interprétation des troubles ou des difficultés des personnes qui a reçu un écho favorable parmi les éducateurs et les assistantes sociales. Ce modèle se trouvait en convergence avec une revendication de technicité, de savoirs : *"l'éducateur acceptant de ne plus être seulement l'entraîneur cristallisant sur sa personne l'enthousiasme et le dynamisme des enfants, mais se considérant comme l'un des techniciens d'un ensemble psychothérapeutique"* (ANEJI, 1974)³⁶.

La référence à la psychologie a constitué aussi un instrument de légitimation de l'entrée dans ces professions. Les nouveaux professionnels n'y arrivaient plus par vocation, mais parce qu'ils avaient des aptitudes à exercer le métier. Pour s'en convaincre, il suffit de se référer aux formes de sélection :

Ces professions ne peuvent « recevoir que des individus dotés de certaines aptitudes particulières et prêts à engager la totalité de leur être... » Ainsi, « la profession d'assistante sociale, par la mise en oeuvre d'une sélection psychologique, s'assure que les aspirants présentent bien les "aptitudes naturelles" indispensables à l'exercice d'un métier à peu près totalement dépourvu de couverture technique" (Jeanine VERDES-LEROUX, 1978)³⁷.

Cette référence aux aptitudes personnelles forme un premier système de représentation des compétences de l'assistant social, de l'éducateur ou de l'animateur. Et les multiples tentatives en vue de définir une technicité n'ont pas effacé le primat accordé à la personne sur le savoir et les apprentissages.

Parallèlement à ce mouvement de "technicisation" de ces professions, les années soixante-dix ont vu émerger la notion de "travailleur social". L'expression "travail social" commence à être utilisée au début des années 60, mais prend toute sa force après 1968. Cette dénomination s'inscrit dans une recherche de représentation unifiée des professions de l'action sociale et éducative, mais elle traduit aussi un souci de rapprochement avec le monde ouvrier, et plus exactement avec le monde du travail ³⁸. L'éducateur, l'assistante, l'animateur sont des travailleurs, comme d'autres.

³⁶ Association Nationale des Educateurs de Jeunes Inadaptés (ANEJI) : Bulletin n°8, 1974.

³⁷ VERDES-LEROUX, J. : « Le travail social », coll. Le Sens Commun, Les Editions de Minuit, Paris, 1978.

³⁸ Champ Social, recueil d'articles, Petite collection Maspero, 1976.

L'utilisation du terme "travail", dans la définition du champ "travail social" ou du groupe professionnel "travailleurs sociaux" marque également une volonté de rupture avec des compétences indéterminées et centrées sur la personnalité. **Un travailleur est un individu qui a acquis des savoirs et des techniques spécifiques à son domaine.** Les références à des savoirs -psychologiques essentiellement- à des techniques (case-work, approche systémique,...) concourent à produire une image plus technicienne du travailleur social. L'éducateur spécialisé est défini dans les années soixante-dix comme *"un véritable technicien chargé de l'observation et de l'éducation d'enfants et d'adolescents présentant des déficiences psychiques ou physiques, des troubles du caractère ou du comportement"*³⁹. Malgré tout, les définitions ne sous-estiment jamais les aptitudes et le savoir-être. Mais, l'éducateur doit offrir une image d'identification : *"donner à voir un homme à la personnalité bien construite, solide, droite, autonome"*⁴⁰

Les professions de l'action sociale et éducative reposent sur deux catégories principales de compétences : un "savoir-être" très nettement lié aux "aptitudes de la personne" et le "savoir-faire" qui découle de l'extrême valorisation de l'expérience professionnelle. Le savoir-être c'est cette image développée un temps par les psychologues de l'éducateur comme modèle d'identification, c'est aussi un ensemble de capacités à réagir au bon moment, à faire preuve d'initiatives, d'imagination. Autant de capacités attachées à la personne⁴¹. Dans cette appréciation des compétences, le savoir-être contribue au savoir-faire, l'un et l'autre sont étroitement mêlés. Il n'est donc pas étonnant que lorsque les éducateurs minimisent l'apport de la formation au regard de l'expérience : "la formation ne suffit pas, c'est sur le tas que l'on acquiert de l'expérience", "le diplôme n'est pas la fin de la formation, elle continue sur le terrain"...

La personnalité de l'individu et l'expérience professionnelle constituent les deux éléments fondamentaux d'un ensemble de compétences dans lequel le travailleur social puise face aux situations rencontrées. L'histoire des professions sociales et éducatives révèle cette double origine des compétences : la personne/l'expérience.

³⁹ Ministère de la Santé publique : « L'éducateur spécialisé pour inadaptés et handicapés », octobre 1974. Note interne de présentation de la profession.

⁴⁰ BARNOLA E. : « L'éducateur vu par un psychiatre », Sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence, n°9-10, novembre-décembre 1967.

⁴¹ TOSQUELLES F. : Savoirs et pratiques, in "Les éducateurs aujourd'hui", sous la direction de J-L. Martinet, coll. Pratiques sociales, Privat/Lien social, Dunod, Toulouse, 1993.

2-2-2. L'introduction récente d'une logique de compétences : les effets de la décentralisation et du développement des dispositifs de lutte contre l'exclusion

Les effets de la décentralisation

Pour Jean-René LOUBAT, psychosociologue, conseiller technique au Centre Régional de l'Enfance et de l'Adolescence Inadaptée de Rhône-Alpes, *"ce secteur (social et éducatif) doit se gérer sur un mode proche de celui des "entreprises de service"*. Selon cet auteur, le travail social *"est entré dans une nouvelle phase de son histoire : ses établissements et ses services sont conviés à définir plus strictement leurs prestations de service et leurs clientèles, à se positionner sur un marché concurrentiel"*. Ce changement ne se fera pas sans un "choc culturel" qui se traduit par des conflits, de la démobilité.

Son analyse n'est guère éloignée de celle des Conseillers généraux qui, en tant que financeurs de l'action sociale dans leurs départements, ont été amenés à réorganiser les services et à redéfinir les missions. Ce travail ne s'est pas fait sans difficultés et sans une certaine remise en cause des professions "traditionnelles" de l'action sociale.

L'Assemblée des présidents des conseils généraux (APCG) note deux types de difficultés rencontrées dans les départements : les difficultés qui relèvent du "savoir-être" (le comportement) et des difficultés qui ont trait aux "savoirs" et "savoir-faire", aux compétences des travailleurs sociaux⁴².

Les auteurs du rapport pour l'APCG soulignent l'esprit d'indépendance des travailleurs sociaux par rapport à leur employeur. Celui-ci s'exprime par la difficulté d'intégration dans l'institution qui les emploie, la difficulté à accepter une hiérarchie, la volonté de prendre de la distance par rapport à la mission confiée par le législateur ou l'institution départementale... Ce rapport note également des difficultés à analyser les problèmes autrement qu'avec une approche psychologique des situations, et surtout des difficultés à s'adapter aux nouvelles modalités d'intervention symbolisées par les dispositifs d'insertion (RMI, Loi Besson sur le logement...) qui exigent un travail en partenariat.

L'intégration de méthodes d'évaluation, la perte de l'indétermination du rôle de l'assistante sociale, la hiérarchisation sont autant d'indicateurs qui marquent la fin d'un corps professionnel organisé par une logique de "métier" au sens artisanal du terme, c'est-à-dire

⁴² IPTR : Les travailleurs sociaux : crise du recrutement et formation, APCG, Paris, janvier 1993.

privilégiant un savoir-faire qui relève du tour de main lié à la personnalité et à une organisation peu stratifiée. Le mouvement présent traduit la fin du modèle de technicité des années 70 (FINO-DHERS)⁴³ et met en place un modèle plus fonctionnel, plus adaptable, moins indéterminé.

Les effets de la concurrence

Avec la réforme de la décentralisation, les travailleurs sociaux sont désormais régis par une logique non plus étatique et centralisée, mais par une logique relevant d'une politique locale. La décentralisation a représenté pour les travailleurs sociaux un certain nombre d'inquiétudes -compétition entre les services et des catégories professionnelles, entre autres-, mais aussi parfois, un tremplin pour la rénovation des pratiques, avec une prise en compte de la conjoncture économique et du contexte politique et elle a ainsi favorisé l'émergence d'un profil nouveau de travailleur social : "agent de transformation du tissu social", "opérateur social"...

Les interrogations sur les notions de territoire, d'identité culturelle et professionnelle, de limites d'intervention, de définition de clientèle, ne peuvent être coupées d'une analyse plus globale de ce qu'est aujourd'hui le travail social et les nouvelles formes de régulation, des situations de concurrence sur ce marché.

Les publics de l'action sociale, de plus en plus nombreux se sont élargis et diversifiés. La question sociale aujourd'hui est celle de l'exclusion économique comme source de désaffiliation sociale. Il ne s'agit plus "d'inclure" des populations marginalisées, mais d'éviter que se trouvent exclues et confrontées aux problèmes de pauvreté des populations ayant été "intégrées" socialement et professionnellement.

Ainsi, se mettent en place dans le champ de l'action sociale, des politiques transversales autour de projets, qui provoquent des déplacements de frontière du champ social. La responsabilité de l'intégration sociale n'est plus exclusivement du ressort du dispositif d'action sociale. Le rapport d'Antoine DURRLEMAN⁴⁴ pour le XI^e Plan indique que *"tout se passe comme si ces politiques s'administraient selon des procédures proches d'une logique d'appel d'offre qui tend à "labéliser" sur une mission donnée (insertion, accès au logement, accompagnement...) les opérateurs les mieux placés dans une indifférenciation des identités institutionnelles spécifiques"*. Il ne s'agit plus de partir des institutions ou des services existants, mais de mobiliser des compétences variées sur des objectifs précis.

⁴³ FINO-DHERS A. : « La transformation du métier d'assistante sociale dans les années 70 », D.E.A. de l'EHESS sous la direction de J.C. PASSERON, septembre 1989.

⁴⁴ DURRLEMAN A. : « Redéfinir le travail social, réorganiser l'action sociale », Rapport du groupe « Évolution du travail social », Commissariat général du Plan, La Documentation Française, Paris, mars 1993.

Le choc culturel se situe aussi dans la façon de concevoir l'action sociale. Cette logique d'appel d'offre pour traiter un problème constitue un renversement culturel dans le secteur. Les compétences ne sont plus identifiables par une appartenance à un métier historiquement constitué, mais par une capacité à répondre à une demande et à proposer des solutions à des financeurs qui ont des exigences en termes de résultats et d'évaluation.

3. L'ANALYSE DE L'EMPLOI ET DES COMPÉTENCES : QUELQUES OUTILS ET MÉTHODES

L'analyse des compétences s'est développée dans des secteurs variés. Les problèmes d'emploi ont entraîné un développement des techniques de bilans de compétences individuelles utilisées soit dans le domaine de la formation, de l'insertion professionnelle ou du recrutement. Au sein des entreprises, les directions des ressources humaines ont développé ce type d'approche dans une logique de traitement des mutations économiques ou technologiques, et dans une mise en adéquation des besoins et des compétences. Dans ce registre de gestion des ressources humaines, les travaux du Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications et notamment ceux de Nicole MANDON fournissent un éclairage méthodologique intéressant. Dans une perspective très différente, les travaux de l'ANPE sur la refonte du ROME - Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois- proposent une approche renouvelée de la réalité des métiers et une méthode d'analyse des compétences indispensable à l'observation des métiers de l'intervention sociale et à toute réflexion sur leurs transformations.

3-1. Le ROME ; une approche fonctionnelle ancrée sur l'activité individuelle

3-1-1. Le ROME : un instrument opérationnel

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.

3-1-2. Principes et méthode du ROME

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 a consisté 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.

PROFESSIONNELS DE L'INTERVENTION SOCIALE, DU DEVELOPPEMENT LOCAL ET DE L'EMPLOI	
<u>231 - Professionnels de l'intervention sociale et culturelle</u>	
Action sociale	
23 111	- Informateur social
23 112	- Intervenant d'action sociale
Action socio-juridique	
23 131	- animateur généraliste de loisirs
23 132	- animateur spécialistes d'activités culturelles et techniques
23 133	- animateur spécialiste d'activités sportives
Sport professionnel	
23 141	- Professionnel d'activités sportives
Action socio-éducative	
23 151	- Educateur-intervenant éducatif
<u>232 - Professionnels de l'intervention socio-économique</u>	
Développement local	
23 211	- Conseiller en développement local
Conseil en emploi et insertion professionnelle	
23 221	- Conseiller en emploi et insertion professionnelle

Source : ANPE

L'agrégation des compétences 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 ce souci d'agrèger 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": emplois comportant une relation de conseil.

L'agrégation est faite à partir d'une communauté de situations de travail pour lesquelles sont nécessaires un champ de connaissances communes et un ensemble de savoir-faire. Le découpage s'effectue à partir de la manière dont ces connaissances et ces savoir-faire (et non pas à partir des postes de travail) sont mobilisés.

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.

La fiche emploi/métier

Les fiches sont toutes dotées de différentes parties :

- **"définition"**: figurent les activités communes à un ensemble de situations de travail
- **"conditions générales d'exercice"**: choix organisationnels dans la répartition des tâches, le + ou - grand degré d'autonomie, la + ou - grande complexité des relations à nouer, la variabilité des situations... etc., des éléments descriptifs peuvent se rapporter aux compétences repérées par les contenus d'activité;
- **"compétences techniques de base"**, noyau commun à toutes les fiches;
- **"compétences associées"**: cette rubrique se réfère aux savoirs, savoir-faire dont la possession n'est pas indispensable, mais utile pour l'exercice de l'emploi/métier;
- **"capacités liées à l'emploi"** regroupe surtout des savoir-être: liste des capacités attendues d'adaptation, de comportement, "l'agir vis-à-vis des autres et de son travail, les qualités correspondantes" (CEREQ), en se tenant au plus près des caractéristiques les plus "objectives" possibles, pour éliminer des intitulés formulés en termes de jugements de valeur subjectifs sur les comportements;
- la rubrique **"spécificités"**, la plus hétérogène, permet par croisement, de cerner les contours d'un emploi réel. On y retrouve:
 - * les "activités dites spécifiques": utilisation de certaines technologies, exercice de responsabilités
 - * le lieu d'exercice: indicateur des conditions organisationnelles et sociales, du contexte qui entoure l'emploi
 - * les conditions de travail: caractéristiques précises de l'emploi

Source : ANPE/ROME

3-2. La méthode ETED : une gestion prévisionnelle des compétences

3-2-1. 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.

Considéré 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*"⁴⁵

⁴⁵ MANDON N. : « La gestion prévisionnelle des compétences, la méthode ETED »; Collection des Etudes du CEREQ, n°57, déc. 1990, La Documentation Française.

3-2-2. Principes et méthodes de l'ETED

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 : *Il/elle 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 proposé 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.

3-3 Des pistes d'analyse pour le secteur social

Les bouleversements du champ de l'action sociale au cours des quinze dernières années s'inscrivent dans le contexte plus global de difficultés économiques et sociales et de mutation de la société française. Dans un tel contexte, l'activité professionnelle et les métiers sont soumis à des fluctuations, à des transformations. Quel que soit le secteur d'activité, des logiques de flexibilité, d'efficacité, de mobilité dessinent un nouveau paysage de l'emploi et incitent à chercher de nouvelles compétences.

Les cadres d'analyse, les concepts antérieurs apparaissent parfois peu opérationnels pour comprendre ces transformations et peu adaptés à une analyse des nouveaux enjeux. Les travaux de l'ANPE et du CEREQ constituent des pistes d'analyse. Rapidement présentées, ces méthodes élaborées à des fins diverses et dans des cadres différents fournissent quelques pistes méthodologiques pour une analyse de l'emploi et des compétences dans le champ de l'intervention sociale et éducative.

Au-delà de sa fonction instrumentale, le ROME, dépasse une logique adéquationniste emploi/qualification pour prendre en compte l'environnement de l'emploi et la qualité de la personne. Ces principes s'inscrivent bien dans les logiques d'appels d'offres qui se mettent en place aujourd'hui dans le champ de l'intervention sociale. Le titre important moins que la capacité à répondre à la commande et au besoin exprimé. Un second intérêt pour cette approche concerne la méthode utilisée. Elle permet de prendre en considération la complexité des réalités professionnelles, et surtout leur variété.

La méthode ETED a été utilisée auprès de grosses entreprises du marché " traditionnel ". L'analyse de l'emploi comme une réalité variable et évolutive entre bien dans la problématique actuelle du champ observé : les transformations que connaissent actuellement les emplois de l'intervention sociale. Les concepts de " variabilité " et " d'élasticité " peuvent se révéler pertinents et opératoires dans l'analyse de la dynamique des emplois sociaux.

ETED présente 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. Ces entretiens visent à préciser :

- les attributions de la personne : il/elle fait quoi?
- les démarches déployées par l'individu dans son travail pour réaliser ces attributions: il/elle tient compte de quoi? et avec quelle finalité?

Ces méthodes d'analyse dynamique de l'emploi et des compétences, sans constituer des modèles, proposent des approches qui peuvent fournir les bases d'une méthode, des outils propres au champ social. La logique dans laquelle ces méthodes ont été construites pourrait permettre une analyse des emplois de l'intervention sociale et des compétences des intervenants dans un processus de mutation de la société.

Evidemment les métiers du social présentent des particularités peu comparables avec des emplois à faible autonomie et dans lesquels les qualités de la personne sont moins sollicitées. Ces métiers ne peuvent être analysés en termes d'emplois dans lesquels il serait nécessaire d'analyser des tâches à effectuer. L'acte du professionnel ne peut se décliner aussi simplement. Le travailleur social est confronté à ce que nous pouvons appeler, une **situation professionnelle**. Dans cette situation, il a à prendre en compte une multitude de paramètres qui demandent la mobilisation d'autant de compétences dans des registres différents. La situation d'éclatement des métiers du social vient accroître cette difficulté déjà existante, par une demande de compétences dans des champs multiples, avec des méthodes d'intervention nouvelles.

La notion de situation professionnelle permet par ailleurs de contourner les difficultés du « faire savoir », du « non-dit », du secret, dans lesquelles les travailleurs sociaux enferment leur savoir-faire comme dans un espace réservé, difficile à partager avec les non-professionnels (SANCHOU, 1993). Favoriser la parole des professionnels et les aider à dire leurs pratiques à travers des situations de travail concrètes est le point de départ de la méthode utilisée lors de nos travaux sur les compétences. Cette approche en termes de situation professionnelle peut être considérée comme centrale dans une méthode de recueil de données auprès de travailleurs sociaux. Elle constitue la base de l'analyse des compétences de ces professionnels.

Deuxième partie:

**L'ANALYSE DES COMPÉTENCES :
EXPERIMENTATIONS ET PISTES METHODOLOGIQUES**

Nous avons abordé, pour la première fois la question des compétences des travailleurs sociaux en 1990 à l'occasion d'une étude pour l'Administration pénitentiaire. Cette étude, avait pour objectif d'analyser les méthodes d'évaluation mises en oeuvre dans ses services socio-éducatifs. Des entretiens collectifs avaient permis d'aborder, outre la question de l'évaluation, les compétences des travailleurs sociaux. En 1994, la réalisation du Projet de service au sein de l'un de ces services avait permis de tester à la fois une méthode interactive d'analyse des compétences et la construction d'outils de recueil de données. Le travail mené sur les compétences des éducateurs en Prévention spécialisée a impliqué les professionnels tout au long de l'étude, à travers des commissions -les groupes d'appui-. Ils ont apporté leur contribution à l'élaboration de la méthode et participé au déroulement de l'étude.

La façon d'impliquer les acteurs « de terrain » dans la réflexion et la démarche d'étude n'est pas un effet du hasard. Elle procède d'une conception de l'intervention sociologique *"comme une forme de débat entre des acteurs et des chercheurs, reconnaissants à la fois ce qu'ils ont de commun et ce qui les sépare"*. DUBET⁴⁶ 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 il participe, avec les acteurs, à la production de connaissances et à la mise en forme d'outils opérationnels au service de leurs pratiques.

Les rapports des travailleurs sociaux avec la démarche d'étude sont complexes. La sociologie a participé à l'élaboration du discours professionnel, mais les critiques des sociologues ont été parfois mal vécues. Dans une période de « malaise » des travailleurs sociaux les sensibilités sont exacerbées. Au cours des études conduites pour l'Administration pénitentiaire sur l'évaluation, et au début de l'étude PROMOFAP, les professionnels ont manifesté quelque méfiance vis-à-vis du regard extérieur. Lors d'une réunion préparatoire, un éducateur se demandait si *« les mieux placés pour parler de leurs pratiques, n'étaient pas les professionnels eux-mêmes »*.

Dans les années soixante-dix l'intrusion de la sociologie dans le travail social a mis en évidence sa participation à la reproduction des idéologies dominantes relatives à la famille, à l'école, au travail, à la vie civique... (MEYER, 1977⁴⁷, DONZELOT, 1977⁴⁸, VERDES-

⁴⁶ DUBET François : « Sociologie de l'expérience », Editions du Seuil, Paris, octobre 1994.

⁴⁷ MEYER Ph. : « L'enfant et la raison d'État », Coll. Point, Seuil, Paris, 1977.

LEROUX, 1978). Dans les années quatre-vingt, des lectures du travail social plus motivantes se sont développées. Les travailleurs sociaux sont apparus comme des médiateurs, agissant pour une fois comme des tiers institutionnels, réducteurs de conflits, traducteurs de demandes individuelles ou collectives. Ils peuvent même devenir des acteurs du changement social (FOURDRIGNIER, 1993)⁴⁹. Ces analyses ont largement alimenté les réflexions des professionnels. En revanche, lorsque les objets d'études ont pour thèmes les pratiques (LIEGEOIS, 1977)⁵⁰ ou les rapports des travailleurs sociaux avec leur environnement (ION, 1991)⁵¹, des critiques s'élèvent contre de telles intrusions. Cependant, comme le souligne LE POULTIER⁵², dans les années quatre-vingt, *"les sociologues ont mis les pieds dans les institutions, sont intervenus dans les colloques aux côtés des travailleurs sociaux, se sont inscrits dans des pratiques contractuelles de recherche avec des professionnels."*

Les liens fréquents que nous entretenons avec les professionnels de l'action sociale et éducative à travers des interventions ponctuelles -colloques, formation, conseil- et les études réalisées dans ce champ nous donnent une bonne expérience des approches dynamiques et participatives. Pour travailler sur des objets si particuliers et si sensibles que l'évaluation ou les compétences, nous avons mis en place des méthodes qui favorisent ce que BOURDIEU⁵³ nomme "une relation d'écoute active et méthodique". Les travaux présentés ici s'inscrivent dans cette logique.

Cette seconde partie décrit d'abord les approches utilisées dans les différents travaux et les supports mis en oeuvre pour recueillir le matériau. Elle montre ensuite, en quoi cette approche et les outils utilisés pourraient être étendus à d'autres activités du secteur de l'intervention sociale.

Ces travaux sur les compétences des professionnels de l'intervention sociale ont été marqués par deux difficultés majeures : le recueil d'une information de qualité sur les pratiques et les compétences et puis, son traitement, c'est-à-dire la construction théorique des compétences en situation professionnelle. Ces deux axes structurent cette seconde partie.

⁴⁸ DONZELOT J. : « La police des familles », Editions de Minuit, Paris, 1977.

⁴⁹ FOURDRIGNIER M. : « Vers de nouvelles pratiques sociales. Pour une conception culturelle du changement ». Les Cahiers de Promofaf, n°5 septembre 1993.

⁵⁰ LIÉGEOIS J.-P. : « La Prévention spécialisée en milieu tsigane » Coll. Pratiques sociales, Ed. Privat, Toulouse, 1977

⁵¹ ION J. : « Le travail social à l'épreuve du territoire » Coll. Pratiques sociales, Ed. Privat, Toulouse, 1991.

⁵² LE POULTIER F. : « Travail social, inadaptation sociale et processus cognitifs », Les publications du C.T.N.E.R.H.I., diffusion P.U.F., Paris, avril 1986.

⁵³ BOURDIEU P. : « La misère du monde », Éditions du Seuil, Paris, février 1993.

1. LE RECUEIL D'UNE INFORMATION EXPLOITABLE SUR LES PRATIQUES ET LES COMPETENCES

Les éducateurs en Prévention spécialisée nous avaient mis en garde : « Comment pourrez-vous rendre compte de la diversité de nos actions ? ». Cette difficulté avait déjà été soulignée par les travailleurs sociaux de l'Administration. Le problème est réel. 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. Pour cela, nous avons interrogé, dans le cas de la Prévention spécialisée, des directeurs de service et des responsables associatifs. Le contenu de ces entretiens a participé à l'analyse globale des compétences des professionnels. Mais la construction des compétences et des référentiels s'est élaborée uniquement à partir de « la parole » des travailleurs sociaux. C'est de cette construction dont nous avons rendu compte, pour partie, dans différents rapports⁵⁴ et qui est explicitée dans celui-ci.

Les premiers tests avec les travailleurs sociaux de l'Administration pénitentiaire avaient confirmé les difficultés envisagées : 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. La construction des supports de recueil de données devait donc prendre en compte ces difficultés. Pour les contourner, nous avons utilisé à la fois l'écriture -grilles d'analyse ou questionnaires auto-administrés- et des entretiens de groupe et individuels.

Avant de présenter les outils mis en place, nous allons présenter le cadre des deux études sur lesquelles s'appuie principalement notre travail de recherche. En effet, les compétences sont organisées selon des logiques très différentes en Prévention spécialisée et au sein de l'Administration pénitentiaire. En Prévention spécialisée, les compétences se sont construites au cours d'une histoire et sur les bases philosophiques du militantisme. Au sein de l'Administration pénitentiaire, les compétences sont fortement imprégnées des exigences institutionnelles.

⁵⁴ DUBÉCHOT P. : « Educateurs et éducatrices spécialisés : compétences et situations professionnelles » Volume 1, « Compétences éducatives et compétences spécialisées : les éducateurs de prévention au travail », Volume 2, « Educateurs et éducatrices en prévention spécialisée : compétences et situations professionnelles ». Études réalisées pour PROMOFAP, CRÉDOC, octobre. 1995.
 DUBÉCHOT P. : « Elaboration d'un projet de service pour le CPAL de Créteil », CRÉDOC, juin 1994.
 DUBÉCHOT P., LEGROS M. : « Étude d'un dispositif d'évaluation de l'action socio-éducative de l'Administration pénitentiaire en Ile-de-France-Centre », CRÉDOC, Novembre 1990.

1-1. Des secteurs d'intervention différents marqués par un champ complexe de référentiels

1-1-1. La Prévention spécialisée : entre militantisme et professionnalisme

La Prévention spécialisée a toujours revendiqué une place à part, en marge, du secteur de l'enfance et de l'adolescence inadaptées. Ce positionnement est le résultat d'une histoire institutionnelle et d'une histoire d'Hommes. Une analyse des compétences ne peut faire l'économie d'une mise en perspective historique de la construction de cette forme d'intervention. En effet, l'histoire de la Prévention spécialisée désigne la « capacité à aller vers les jeunes en marge », comme spécificité d'un mode d'intervention et comme compétence fondamentale.

L'ordonnance du 2 février 1945 relative à l'enfance délinquante substitue à l'idée d'une sanction pénale le principe de la prééminence de la mesure éducative. Des volontés se mobilisent, dont Jean CHAZAL, juge des enfants au Tribunal de la Seine, pour ajuster prévention, répression, rééducation. Comme le rappelle V. GIRARD⁵⁵, *"s'il nous fallait chercher l'origine de "l'oecuménisme" des acteurs, nous la trouverions, dans le brassage des personnes ayant vécu des causes communes (guerre, captivité, résistance)... Ceci explique le souci de l'écoute de l'autre et de la compréhension des langages différents du sien, et peut rendre compte de la naissance d'une action sociale laïque"*.

Un discours s'organise dès lors sur la nécessité d'"aller vers" les jeunes. Cette idée va susciter quelques vocations et des adultes vont aller rencontrer les jeunes dans leur quartier, dans la rue -d'où la dénomination courante d'éducateur de rue-. Les premières expériences vont se développer sous l'appellation des Clubs et équipes de Prévention (C.E.P.). Jusqu'à la fin des années cinquante, elles resteront en nombre limité. L'été 1959, dit "été des blousons noirs" a accéléré le processus d'évolution et d'extension des C.E.P. Les générations de l'après-guerre arrivent à l'âge de l'adolescence et, comme l'écrit J. MONOD⁵⁶: *"L'un après l'autre, presque tous les pays d'Europe découvrent le nouveau visage de la jeunesse: violente, immorale, désabusée"*. Ce thème fit l'objet d'une grande couverture médiatique au cours des deux années suivantes et un abondant discours est proposé sur les bandes de jeunes, la violence juvénile, la

⁵⁵ GIRARD V., ROYER J., PETITCLERC J.-M. : « Cette prévention dite spécialisée », Coll. Pédagogie Psychosociale; Ed. Fleurus, Paris, 1988.

⁵⁶ MONOD J. : « Les Barjots, essai d'ethnologie des bandes de jeunes », Julliard, Paris, 1968.

rupture des générations... Les Clubs et Équipes de Prévention vont se développer dans les années soixante autour de cet imaginaire des bandes et de la violence. Les éducateurs du moment sont issus des mouvements d'éducation populaire ou du mouvement Scout. Beaucoup d'entre eux ne sont pas éducateurs de formation.

L'Arrêté du 4 juillet 1972 marque la reconnaissance officielle de ce mode d'intervention. Financée sur le budget de l'Aide sociale, la Prévention spécialisée connaît alors une période d'expansion, passant de 98 C.E.P. en 1972, à 383 en 1975 et 485 en décembre 1985. Cette période apparaît comme la période fondamentale de consolidation d'une aventure débutée vingt ans plus tôt.

Les années quatre-vingt, marquent la confrontation de ce mode d'intervention, parvenu à maturité, avec un nouveau contexte de mutations économiques et de changement politique. Les lois de décentralisation font entrer la Prévention spécialisée, dans le champ des compétences des départements. La Prévention spécialisée perd, en partie, sa relative autonomie d'intervention. Les élus devenus les financeurs ciblent davantage les missions de la Prévention et la positionnent davantage comme un dispositif parmi d'autres de leur politique locale. Cette situation tend à mettre fin à « l'entre-soi institutionnel » et à la pratique du secret dont était fortement imprégné ce secteur (ION, 1991)⁵⁷.

La Prévention spécialisée est un secteur représentatif de la diversité qui existe dans le champ de l'action sociale et éducative. Les modes d'organisation sont multiples : petite association de quartier, grosse association du secteur éducatif, association para-municipale, service départemental⁵⁸. Les pratiques des professionnels de la Prévention spécialisée restent vastes et floues pour beaucoup d'observateurs extérieurs. En fait, la palette de leurs actions réalisées est très large : plus d'une centaine ont été recensées dans l'étude PROMOFAP, et cette liste n'est pas exhaustive⁵⁹. Les logiques d'intervention sont différentes également. Les unes sont proches du militantisme de quartier, les autres constituent un service technique; aujourd'hui certaines associations s'affirment comme prestataires de service vis-à-vis des commanditaires et des financeurs.

Cette diversité des modes d'organisation, des logiques d'intervention et des actions mises en oeuvre, exige une multitude de compétences. De l'analyse des 33 entretiens d'éducateurs en Prévention spécialisée⁶⁰, 570 formulations différentes de compétences ont été recueillies et ont

⁵⁷ ION J. : « Le travail social à l'épreuve du territoire » Coll. Pratiques sociales, Ed. Privat, Toulouse, 1991.

⁵⁸ Voir annexe n°1.

⁵⁹ Voir annexe n°2.

⁶⁰ Ces entretiens ont été réalisés dans les cinq régions qui ont participé à l'étude: Ile-de-France, Lorraine, Provence-Alpes-Côte-d'Azur, Pays-de-la-Loire, Rhône-Alpes. L'échantillon a été constitué avec la collaboration des Groupes d'appui régionaux composés de professionnels et d'administrateurs. Les interviewés devaient être dans l'équipe depuis plus de 6 mois et depuis moins de 20 ans.

constitué le matériau de base pour la construction des agrégats avec les situations professionnelles vécues.

1-1-2. Les services sociaux de l'Administration pénitentiaire : la sanction et l'insertion. une conciliation difficile

Les services socio-éducatifs de l'Administration pénitentiaire ont pour mission de favoriser la réinsertion sociale des personnes qui leur sont confiées par l'autorité judiciaire (loi du 22 juin 1987). Ils sont présents dans les établissements pénitentiaires (prison), mais aussi en milieu ouvert.

Dans les établissements le service socio-éducatif participe de fait à l'exécution des décisions et des sentences pénales. Sa mission de réinsertion comporte, selon le Code de Procédure pénale, la réadaptation et le reclassement social du détenu. Pour cela, il doit participer à une individualisation de la peine, et à l'élaboration avec le détenu d'un projet d'exécution de la peine en vue de préparer sa sortie.

Le Comité de Probation et d'Assistance aux Libérés est un service en milieu ouvert qui assure l'exécution de la peine (sursis, mise à l'épreuve, travail d'intérêt général...) et la gestion des mesures accordées aux détenus (liberté surveillée, liberté conditionnelle...). Il met en jeu des relations entre trois personnes : le juge d'application des peines, l'agent de probation et le condamné. La finalité de l'action du CPAL est double : une mission de contrôle et une mission d'assistance qui induisent l'existence de relations régulières entre le condamné et l'agent chargé de l'application de la peine.

L'imbrication de la sanction et de l'insertion est présente depuis longtemps dans la logique de la pénitence. Elle s'est toujours développée dans un fragile équilibre entre ces deux pôles. Beaucoup de travailleurs sociaux (assistantes sociales, éducateurs) restent sceptiques sur leur mission éducative et soulignent « le peu de cohérence entre la logique de la Justice et la logique socio-éducative »⁶¹.

Pour les intervenants, la difficulté à se situer dans un champ répressif ou dans un champ éducatif est une source de perturbation identitaire. Les façons d'agir et d'être dans l'un ou l'autre registres ne sont pas les mêmes, et ne font pas appel aux mêmes compétences. S'ajoute à cette difficulté l'origine professionnelle des agents de probation. Les assistantes sociales sont formées à l'extérieur de l'appareil pénitentiaire, par les instituts de formation des travailleurs

⁶¹ DUBECHOT P., LEGROS M. : « Étude d'un dispositif d'évaluation de l'action socio-éducative de l'Administration pénitentiaire en Ile-de-France-Centre », CRÉDOC, Novembre 1990.

sociaux. Les éducateurs sont formés par l'école nationale de l'Administration pénitentiaire (ENAP). Ces personnels ont des statuts différents (les assistantes sociales choisissent de venir exercer au sein de l'AP, le diplôme d'éducateur de l'AP n'est pas « reconnu » à l'extérieur) et sont imprégnés d'une culture différente qui n'est pas sans effets, sur la conception des missions et des façons de travailler.

Essayer de rendre lisibles des pratiques, extraire des compétences dans les façons d'agir et d'être des uns et des autres : l'exercice n'est pas facile pour des professionnels de l'action éducative et sociale. La difficulté se situe d'un point de vue technique -comment dire « l'agir »-; elle est aussi au cœur des enjeux identitaires : références à une profession, à un courant de pensée, à une idéologie... Le risque de se découvrir et donc de s'exposer est présent derrière l'objectivation des pratiques et des compétences.

1-2. Le recueil de matériaux et autres problèmes de méthodes

1-2-1. Comment rendre compte de l'activité dans un champ d'action peu défini ?

Il est toujours difficile pour un individu de définir les compétences qu'il met en oeuvre pour exercer son métier, remplir sa fonction ou réaliser une tâche. Une démarche plus ou moins introspective selon le niveau de complexité de la tâche à accomplir doit être effectuée par le professionnel. Elle apparaît d'autant plus délicate dans des secteurs comme celui du social et de l'éducatif où les compétences sont forgées par la personnalité, la formation, l'expérience de la vie, l'expérience professionnelle... Les tests préalables et l'expérience antérieure aux travaux engagés nous ont incité à utiliser la méthode réflexive que nous nous proposons de mettre en oeuvre lors des entretiens : amener les individus à énoncer les compétences qu'ils pensent mettre en oeuvre dans leur métier, ou dans une situation professionnelle donnée. L'idée était également de tester les réponses fournies, leur pertinence, et les possibilités d'exploitation de leur contenu.

Le travail mené avec le service socio-éducatif du Comité de Probation nous a conduit à construire une grille d'analyse des situations professionnelles. Elle comprenait trois parties : la description de la situation, les actions mises en oeuvre, les domaines d'intervention⁶². 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

⁶² Voir annexe n°3.

situation que la description d'une « scène » dans laquelle le travailleur et l'utilisateur étaient « acteurs ».

Un exemple (page suivante) en est l'illustration. Sont présentés :

- les conditions d'application de la mesure,
- la situation du condamné (ses différentes condamnations et les motifs),
- l'état des relations du condamné avec les représentants des institutions (juge, directeur et agent de probation).

Le contenu des actions mises en oeuvre ne renseigne en rien sur « comment la personne avait agi, réagi, et pourquoi ». Il s'agissait davantage d'un énoncé d'actions mises en chantier. Ces actions se résumaient à :

- des entretiens réguliers,
- le type de travail engagé lors de ces entretiens : « action d'ordre psychologique » et orientation vers une thérapie.

Nous avons pourtant 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 ».

L'exemple présenté illustre le type de réponse que nous avons obtenue lors de ces premiers essais. Il s'agit effectivement d'une situation vécue, réelle qui correspondait à ce que les travailleurs sociaux nomment « un suivi » ou « une prise en charge ». Par ailleurs, rien n'était indiqué sur la façon d'agir dans l'exemple proposé. L'agent décrivait davantage l'orientation « d'ordre psychologique » de l'entretien. Il ne dit rien de son déroulement, de la manière dont lui-même l'a conduit, ce qu'il a dit. 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.

Dans un second test, pour obtenir les détails sur la façon d'agir, nous avons introduit une référence temporelle. Nous avons demandé aux participants de choisir une situation particulière, un jour donné. Dans notre exemple la situation aurait été « l'entretien conduit par l'agent le 3 septembre ».

**GRILLE D'ANALYSE
D'UNE SITUATION D'ACTIVITE PROFESSIONNELLE**

(exemple n°1)

DESCRIPTION DE LA SITUATION :

descriptif des faits, des personnes et des institutions impliquées;

Mesure: Liberté conditionnelle (LC) peut être demandée à mi-peine (en règle générale, à 3/4 peine).

Conditions: si condamné en assise à + de 5 ans: possibilité après avis favorable de la commission d'application des peines (1 commission dans prison, 1 commission au ministère dans laquelle ne figure aucun TS). Si - de 5 ans, c'est le juge d'application des peines (JAP) qui décide.

Situation du condamné: primaire, pour cambriolage avec viol en réunion (condamné à 8 ans). Libéré en LC en déc 92. Fin de la LC: nov. 94.

Rencontre avec le JAP (en juillet 92): celui-ci informe des obligations, du règlement de la partie civile...etc. Entretien avec le directeur du CPAL. Entretien avec l'agent de probation régulièrement.

ACTIONS MISES EN OEUVRE:

descriptif précis et détaillé de la façon d'agir de l'agent, des actions mises en oeuvre;

Dans le cadre des obligations liées à la mesure: entretiens réguliers avec l'agent de probation pour faire le point sur l'évolution de la situation du condamné. Il est toujours venu aux rendez-vous.

La mère est venue avec son fils de 32 ans lors du premier entretien avec l'agent de probation. Il vit chez ses parents. Action d'ordre psychologique: travailler sur ce qui s'est passé, avant la prison, en prison, sur les relations familiales, la situation professionnelle. Proposition par le délégué d'envisager une thérapie au bout d'un an et demi de suivi à cause de la non-évolution de l'individu au plan du travail, et de sa dépendance familiale qui lui pèse. Proposition du nom d'un psychiatre. L'intéressé entame une psychothérapie en fin de suivi de conditionnelle.

DOMAINES D'INTERVENTION:

Le respect des obligations: trouver du travail, remboursement de la partie civile.

La psychologie et le comportement de l'individu

CRÉDOCIPAL, 1994

Cette difficulté à évoquer une pratique et surtout, la façon précise 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* » (entretien/test n°1) et surtout à la finalité de la fonction « *être éducateur c'est aider un jeune à s'insérer dans la société* » (entretien/test n°2).

Afin de mieux cerner l'activité de l'éducateur, nous posons dans ces tests une question relative au contenu de l'activité: « Un éducateur, 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 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* » (entretien/test n°2). Les réponses obtenues restaient toujours floues : « *un éducateur en prévention aide les jeunes des quartiers en difficulté à se réinsérer* » (entretien/test n°1). Pour d'autres le travail de l'éducateur se définit par ce qu'il ne fait pas : « *On est pas là pour occuper les jeunes, c'est le rôle des animateurs. Nous notre boulot éducatif se fait sur le long terme* » (entretien/test n°2).

La difficulté à expliquer ce que fait un éducateur n'est guère étonnante. Le sujet est vaste, mais surtout « *le travail de l'éducateur se situe dans l'indicible des rapports quotidiens, dans la quotidienneté de notre relation* » (entretien/test n°3). 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, cette attitude, cette façon d'être posent pour le chercheur un réel problème de recueil des données.

Pour essayer d'approcher concrètement ce que fait un éducateur en Prévention spécialisée, nous avons demandé aux personnes de nous décrire une situation de travail : « Pouvez-vous me décrire une situation de travail? ». La personne marquait fréquemment un temps de réflexion pour nous dire : « *vous savez c'est compliqué à décrire, comme ça, une situation... il y a tellement de choses qui se passent en même temps...* ». Très souvent le premier exemple relevait d'une présentation très globale : « *le travail de rue, par exemple, c'est d'aller dans les endroits où sont les jeunes, dans les halls d'immeubles, dehors sur les bancs, c'est aller dans les troquets, c'est tout ça, le travail de l'éducateur de rue* » (entretien/test n°3).

En fait, nous obtenions à chaque fois une description théorique de ce qu'est le travail d'un éducateur ou d'un agent de probation, et nous n'obtenions pas ce que faisait concrètement la personne. Dans le travail mené avec le service de probation, nous avons réexaminé chaque grille, en petit groupe de quatre ou cinq personnes, parmi lesquelles se trouvaient l'intervenant du CRÉDOC et la personne qui avait rédigé la grille. Le rôle de ce petit groupe était d'aider leur

collègue à décrire précisément la scène relatée, à le pousser à préciser les détails importants pour comprendre, par la suite, les compétences mises en oeuvre.

1-2-2. Des entretiens particulièrement structurés dans la forme, mais soucieux de l'expression des enquêtés

Pour l'étude sur la Prévention spécialisée, nous avons décidé de donner un cadre contraignant aux enquêtés. Un premier objectif était de travailler à partir de situations professionnelles suffisamment représentatives du secteur d'intervention. Pour atteindre cet objectif il était nécessaire d'avoir une idée de la palette des actions conduites par les éducateurs. Pour cela nous avons élaboré une « cartographie » de ces modes d'actions dans les cinq régions étudiées⁶³. La consultation d'une quarantaine de rapports d'activité produits par des associations de Prévention dans ces régions nous a fourni un échantillon important d'actions mises en oeuvre. Lors de chaque entretien chaque éducateur interrogé travaillait sur trois situations professionnelles. Il en choisissait deux, la troisième situation professionnelle lui était imposée. Plus exactement l'enquêteur lui indiquait un mode d'action donné, issu de l'échantillon constitué à partir des rapports d'activité. Cette méthode visait à garantir qu'un mode d'action soit traité au moins une fois dans un entretien.

Pour atteindre ce premier objectif nous avons également choisi, avec l'aide de groupes de professionnels, des associations dont les pratiques étaient suffisamment diversifiées pour avoir ainsi toute l'étendue des pratiques de la Prévention spécialisée. Deux autres critères avaient été retenus : le mode d'organisation (taille de l'association ou du service), le public visé, le lieu d'intervention (ville centre, ville de banlieue, commune rurale). Les personnes interrogées dans les équipes d'éducateurs ne devaient pas être dans le service depuis moins de un an pour avoir quelqu'un qui ait une expérience minimum.

Un second objectif était d'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

⁶³ Ile-de-France, Lorraine, Pays-de-la-Loire, PACAC, Rhône-Alpes.

contexte, les faits, gestes et paroles des protagonistes, le déroulement... En fait nous avons voulu relater ces moments d'activité et d'actions comme de véritables petits scénarii.

Lors de l'enquête sur les compétences des éducateurs en Prévention spécialisée, les consignes aux enquêteurs étaient rappelées dans une présentation préalable de l'étude et dans le cahier de consigne (encadré n°1), mais aussi au cours de l'entretien sous forme de rappels (encadré n°2).

Encadré n°1 : Recommandations en préambule à l'entretien**GRILLE D'ANALYSE D'UNE SEQUENCE PROFESSIONNELLE****Précision à donner à l'enquêté :**

Par séquence professionnelle, nous entendons une situation précise dans laquelle il agit, il est en situation d'action. Elle a donc une durée limitée (1h, 3h, une demi-journée). Dans cette séquence, on observe un moment particulier; le plus caractéristique de la séquence (selon l'enquêté) qui permette de montrer le travail effectif de l'éducateur.

Voici quelques exemples :

- une rencontre avec un groupe de jeunes dans la rue
- un entretien avec un jeune dans votre local,
- un moment de l'accompagnement d'un jeune dans des démarches,
- un moment de la participation à une réunion avec des partenaires,
- un moment d'une réunion d'équipe... etc.

L'enquêté doit décrire **une séquence concrète, vécue**, avec un jeune, un groupe de jeunes, un partenaire... **et non pas décrire une séquence-type.**

Encadré n°2 : Recommandations en cours d'entretienIV - 1. Analyse de la séquence professionnelle n°1Enquêteur :

- rappelez à la personne qu'elle doit décrire une situation CONCRETE, rencontrée dans le cadre de sa pratique professionnelle, (le jour précédent par exemple)

1 - Pouvez-vous décrire précisément le contexte de l'exemple choisi?

R : le lieu, les circonstances, les différents acteurs, le problème à traiter ou traité, les institutions impliquées... en fait le scénario.

2 - Pouvez-vous décrire l'action par plans successifs correspondant aux différentes étapes du scénario en prenant appui sur des situations TRES PRECISES?

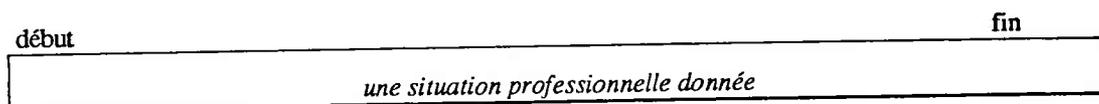
R : pour chaque plan, dites ce qui se passe, comment vous agissez, ce que vous faites et pourquoi?

Enquêteur : Vous devez obtenir de la personne un descriptif précis et, par plan obtenir trois types d'information:

- 1 - description de la situation
- 2 - description de la manière d'agir de l'éducateur, ce qu'il fait au cours de la situation. Pourquoi il agit ainsi?

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



CRÉDOC, 1996

Exemple d'une « description de scène » professionnelle

début		fin
<p>Dans le cadre de son action de présence sociale dans le quartier, l'éducateur est dans un bar. Il est 18 h 30. Il est à une table avec trois jeunes. Arrive un jeune qu'il connaît. Celui-ci ne l'a pas vu ou fait semblant de ne pas le voir. L'éducateur se déplace pour aller le voir parce qu'il veut lui dire quelque chose. Le contact est un peu tendu. Ils échangent quelques mots brièvement. L'éducateur retourne s'asseoir.</p>		
fin		

Partant de cette description d'une séquence professionnelle, l'éducateur, avec l'aide de l'enquêteur devait en expliquer le déroulement :

- pourquoi tient-il à voir ce jeune?
- pourquoi est-ce 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 insistance à obtenir un récit détaillé a été motivée par les difficultés déjà évoquées et confirmées par les tests : difficulté des travailleurs sociaux à fournir une lecture précise de ce qu'ils accomplissent quotidiennement, complexité du champ d'intervention et diversité des modes d'actions auxquels ils peuvent avoir recours. Enfin, cette exigence vise à dépasser un discours trop général sur les façons d'agir et les attitudes des éducateurs.

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)⁶⁴. 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 faire décrire non pas une situation-type, mais une situation réelle, vécue. Cette façon de procéder a dévoilé la multiplicité des situations rencontrées par les professionnels et la richesse de leur travail : elle permet de rendre visible le travail effectué et rend compte des spécificités des modes d'actions. Les professionnels (administrateurs, éducateurs de Prévention spécialisée) ont fortement apprécié cette visibilité.

Le ROME cherche à décrire ce que font les personnes dans une logique de classification dans tel ou tel emploi/métier. Les objectifs des travaux que nous avons conduits n'étaient pas de participer à une reconstruction des métiers de l'intervention sociale. Nos champs d'investigation étaient clairement circonscrits à un métier : l'éducateur en Prévention spécialisée, le délégué à la Probation. Notre intention n'était pas de construire de nouveaux métiers au sein de ceux déjà existants, mais d'analyser strictement les compétences mises en oeuvre. En cela, notre démarche était différente.

Le dernier 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 moyen pour analyser les emplois du secteur éducatif et social dans leurs dynamiques et leurs transformations.

⁶⁴ de MONTMOLLIN M. : « L'ergonomie », Ed. La Découverte, Paris, 1986.

Quelques situations professionnelles

le travail de rue

4- L'éducateur est assis dans un lieu public parmi un groupe de jeunes inoccupés, parmi lesquels figurent un ou deux dealers. Au bout d'un moment, l'un d'entre eux prend l'éducateur à part. Situation décrite : le contact avec le jeune

12- Dans le cadre d'une présence régulière dans le quartier, l'éducateur "se promène" dans le quartier, en passant par les lieux possibles de stationnement et de rencontre des jeunes. Il ne s'installe pas, échange quelques mots, serre des mains et continue son parcours. Situation décrite : le parcours solitaire de l'éducateur.

14- L'éducatrice a rencontré une jeune femme. Elles s'étaient croisées à plusieurs reprises, s'étaient regardées. Un jour, il y a un bonjour, et un autre jour un mot et une discussion, courte. Situation décrite : le premier échange.

entretiens individuels avec un jeune

2- Une adolescente rencontrée dans le quartier à travers le travail de rue a demandé à l'éducatrice de lui rechercher un stage. L'éducatrice lui a donné rendez-vous au local de la Permanence. En fait, au cours de l'entretien, la jeune fille dit qu'à la suite d'une altercation avec un professeur, elle veut quitter l'école. Situation décrite : le déroulement de l'entretien.

7- Un jeune adulte toxicomane vient à la permanence. Il est venu, comme ça, sans demande particulière, sans attente, il passait par là. Il est resté un moment à discuter avec l'éducateur. Petit à petit l'entretien a pris forme. Situation décrite : le passage de la discussion informelle à l'entretien formel.

10- Une jeune fille vient au local d'accueil. Suite à une situation conflictuelle et violente au sein de sa famille, elle demande une solution d'hébergement. Après un entretien avec la jeune fille, l'éducatrice tente de trouver une solution. Situations décrites : la façon de faire les démarches à partir du local.

1-2-3. A la recherche des compétences : entre subjectivité et objectivation

Pour chaque situation professionnelle décrite, les interviewés devaient dire quelles étaient les compétences mises en oeuvre. L'analyse d'une séquence professionnelle se décline en trois parties : la description du contexte, celle de l'action et enfin l'examen des compétences mises en oeuvre dans la séquence.

IV - 1. Analyse de la séquence professionnelle n°1

3. Quelles compétences personnelles, a-t-il l'impression de mettre en jeu dans la situation observée.

Enquêteur : Si la personne a du mal à répondre :

- 1) servez-vous de ce que vous connaissez de ses parcours scolaire et professionnel pour relancer.
- 2) évoquez les notions de « savoirs », « savoir-faire » et « savoir-être » en les définissant

Les professionnels interrogés ont été surpris par une démarche qui lie les compétences à des situations professionnelles concrètes. Pour eux, la notion de compétences est une notion floue, vaste et certainement insaisissable, comme nous l'avons déjà soulignée précédemment. Ils ne pensent pas leur façon d'agir ou d'être en termes de compétences. L'intervention dans une situation relève souvent de la représentation d'un savoir-faire « spontané ».

Lors des tests, cette difficulté à exprimer ses compétences était apparue nettement. A cela, il est possible de voir deux raisons. En schématisant, les éducateurs en Prévention spécialisée peuvent se répartir en deux groupes : les militants et les professionnels de l'éducation spécialisée. Pour les premiers, les qualités de la personne sont certainement dominantes leur « savoir-faire » se fonde essentiellement sur elles, et sur l'expérience. Si les seconds revendiquent une « professionnalité » synonyme en principe de technicité, la façon d'agir à tel moment face à tel groupe ne s'appuie pas beaucoup plus sur des techniques. En fait, il y a rarement un renvoi systématique d'un acte à une compétence. Le lien ne se fait pas automatiquement.

Les enquêteurs devaient justement établir ce lien : « Il se passe telle chose, comment réagissez-vous ? Pourquoi ? ». Lorsque la personne ne parvenait pas à répondre à la question, ou si elle fournissait une réponse trop globale, l'enquêteur avait pour consigne de faire une

relance en précisant ce que nous entendions par compétences : « savoirs », « savoir-faire », « savoir-être ».

Quelques uns connaissaient cette classification par leurs contacts professionnels avec des structures comme les Permanences d'Accueil, d'Information et d'Orientation ou les Missions Locales. D'autres avaient étudié cette approche des compétences au cours de leur formation. Mais la plupart l'ignoraient. Pourtant la difficulté principale n'était pas cette méconnaissance. Elle était davantage culturelle. Le découper ne correspond pas au modèle d'appréhension et de compréhension du « savoir-faire » de ces professionnels, et ils lui opposent une grande résistance.

Pour cette raison, la relance des éducateurs, n'avait pas pour objectif de faire entrer les réponses dans ce cadre préétabli. La proposition de classification devait fournir une aide à l'interviewé en cas de blocage, un moyen de comprendre notre attente et de se repérer dans un domaine un peu étranger à sa culture.

L'étendue des modes d'action et des situations professionnelles possibles constitue, par ailleurs, un obstacle certain à l'analyse des compétences dans ce secteur d'activité. La résistance des professionnels à s'exprimer sur leurs compétences, à les énumérer provient aussi de la difficulté à cerner, les compétences mises en oeuvre dans une situation donnée. Ce travail d'agrégation des compétences à une situation professionnelle demande une analyse fine du jeu des acteurs, du déroulement de la scène. Un tel regard introspectif n'est pas envisageable pour les professionnels dans leur quotidien car les situations professionnelles s'enchaînent, changent d'une heure à l'autre, d'un instant à l'autre. Il est dès lors bien délicat, du point de vue de l'analyse des compétences mises en oeuvre, à un professionnel de dire : à tel moment, dans telle situation, j'ai mis en oeuvre telles et telles compétences.

L'objectif méthodologique était de créer les conditions d'un double mouvement : distanciation par rapport à une situation professionnelle, implication dans le décryptage de cette même situation professionnelle. Ce double mouvement permet une relecture de « l'agir » du travailleur social, en rapprochant chaque « plan/séquence » d'une même situation des compétences strictement mises en oeuvre au cours de cette seule séquence.

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

début	<i>PL 1</i>	<i>PL 2</i>	<i>PL 3</i>	<i>PL 4</i>	<i>PL 5</i>	fin
-------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-----

CRÉDOC, 1996

Illustration (reprise de l'exemple de la page 59)

début	<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 échantent quelques mots brièvement</i>	<i>L'éducateur retourne s'asseoir</i>	fin
-------	--	---	--	--	---------------------------------------	-----

CRÉDOC, 1996

Pour analyser les compétences, chaque scène est découpée en autant de « Plan/séquences » que nécessaires. Ce découpage est décidé avec les éducateurs de Prévention spécialisée après une description complète de la scène. Dans le cadre du Comité de Probation, ce travail avait été mené en petit groupe. Une personne fournissait le récit d'une situation, le groupe et l'intervenant analysaient cette situation, la découpaient en Plan/séquences et pour chacun d'eux, le groupe étudiait et mettait à jour les compétences mises en oeuvre à ce moment là (cf. schéma et illustration page suivante).

Ce travail de déconstruction permet à l'enquêté ou au groupe de prendre une certaine distance avec la scène professionnelle vécue. Cette prise de distance favorise l'agrégation à chaque Plans/séquence d'une série de formulations de compétences, alors que prise dans sa globalité, l'analyse de la scène ne produisait, lors des tests, que des compétences généralistes.

Travailler par Plans/séquence 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 et des compétences mises en oeuvre à chaque moment.

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

début					fin
<i>PL 1</i>	<i>PL 2</i>	<i>PL 3</i>	<i>PL 4</i>	<i>PL 5</i>	
<i>C 1</i>	<i>C 2</i>	<i>C 3</i>	<i>C 4</i>	<i>C 5</i>	

CRÉDOC, 1996

Schéma d'un découpage par Plan/séquence et 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 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 traduit 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 constituait une première phase dans la méthode utilisée. Elle était déterminante pour obtenir des informations de qualité, suffisamment fines, descriptives pour permettre un traitement plus complexe. Les formulations de compétences devaient 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 différents modes de classification. Cette opération vise à agréger pour chacune des situations professionnelles des compétences en termes de savoirs, savoir-faire, savoir-être et qualités personnelles. Ce premier travail d'agrégation simple se prolonge par des mises en relation de compétences avec des modes d'actions-types, des logiques d'intervention, ou d'autres variables. Ces mises en relations multiples constituent les agrégats complexes.

2. LA CONSTRUCTION DES AGRÉGATS

L'analyse des compétences agrège des sous-ensembles multiples. Le plus fréquent se présente sous la forme d'une classification en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être. Il constitue une référence en matière d'analyse des emplois et des compétences. Cette classification s'avère certainement pertinente pour étudier les métiers de l'action sociale et éducative. Cependant, elle reste trop globale et se révèle insuffisante pour affiner la diversité des compétences mises en oeuvre dans certains emplois de ce secteur.

L'étude d'un poste de travail dont les tâches sont simples -voire se limitent à une tâche, voire un geste, comme dans le travail à la chaîne-, montre que les compétences nécessaires sont limitées et simples. Dans un tel cas de figure, la construction de l'agrégat tâche effectuée/compétences nécessaires : une tâche exige un geste plus ou moins technique. Un emploi, dont l'activité recouvre plusieurs tâches à effectuer, exige une succession de gestes ou une combinaison de gestes qui nécessitent plusieurs types de compétences. Dans un emploi dont les activités sont multiples, le niveau de complexité des compétences attendues s'accroît encore et les domaines de compétences sont plus variés.

A cette diversité du champ d'activité, s'ajoute un certain nombre de paramètres -type de mission, contexte local- qui se traduisent par des situations professionnelles nombreuses et différentes. Analyser des compétences dans ce cas signifie se situer d'emblée dans une analyse et une prise en compte de la variabilité et de la complexité induites par le nombre de paramètres qui interviennent dans une situation donnée. On peut émettre l'hypothèse que plus les situations professionnelles sont complexes, plus les compétences pour y faire face sont nombreuses et variées. La construction d'agrégats situation professionnelle/compétences devient alors particulièrement difficile.

Les entretiens auprès de professionnels du secteur social et éducatif permettent de restituer l'étendue des formes et des multiples domaines d'intervention. Cette diversité de l'activité demande un traitement long et difficile pour obtenir une classification cohérente avec le champ étudié.

2-1. L'agrégation des situations professionnelles aux compétences

Le choix méthodologique initial était de mener des entretiens directement auprès des professionnels « de terrain » pour recueillir leur propre analyse des compétences. L'objectif était d'obtenir des entretiens riches. Le résultat a été à la hauteur de nos espérances, mais ce contenu très intéressant s'est avéré difficile à traiter. Les étapes ont été nombreuses.

La parole des enquêtés a été tout d'abord transcrite de façon pratiquement brute. Après la description détaillée du plan/séquence, l'interviewé analysait les compétences mises en oeuvre :

exemple :

« Il m'a semblé nécessaire, à ce moment là, d'être légèrement directif et de pousser le jeune dans la démarche engagée pour le responsabiliser, lui redonner confiance. Mon attitude à cet instant précis est le résultat d'un ensemble de paramètres, mais je crois que, principalement, c'est à la fois l'expérience, mais c'est aussi mes connaissances en psychologie qui ont influé sur cette attitude. Evidemment, sur le moment, on ne se répète pas les cours de psycho, ou on ne se rappelle pas forcément telle histoire avec un jeune, non, je crois qu'on est capable de poser un diagnostic si l'on est attentif au comportement du jeune pendant les démarches et dans son contexte (sa vie, son lieu de vie, son mode de vie au moment des démarches). Cette attention à l'autre, on l'acquiert avec l'expérience, c'est sûr, mais je me demande si on peut l'avoir sans une certaine sensibilité initiale, préalable, que l'on a en soi .»

Chaque personne interrogée fournissait ainsi une analyse des compétences mises en oeuvre pendant chacun des plans/séquences qu'il avait décrits. Le premier travail a été d'extraire des phrases et des termes qui correspondaient à l'énoncé d'une compétence. De cette façon, nous avons pu constituer une liste de ce que nous avons intitulé « les formulations de compétences ». Sous ce terme, nous désignons la façon de dire, les mots utilisés pour expliciter la compétence perçue. L'enquêteur ne devait pas intervenir sur la formulation. Il devait aider à son émergence, mais ne pas en modifier le contenu, les mots.

exemple :

- attitude directive de ma part : « j'ai poussé le jeune dans la démarche »
- mon attitude vient de mon expérience
- mon attitude est le résultat de mes connaissances en psychologie
- il faut être capable de poser un diagnostic
- il faut être attentif au comportement du jeune
- être attentif à l'autre, s'acquiert avec l'expérience
- être attentif à l'autre, c'est avoir une certaine sensibilité en soi

Pour chacune des situations professionnelles évoquées, nous disposons ainsi d'une liste de « formulations de compétences ».

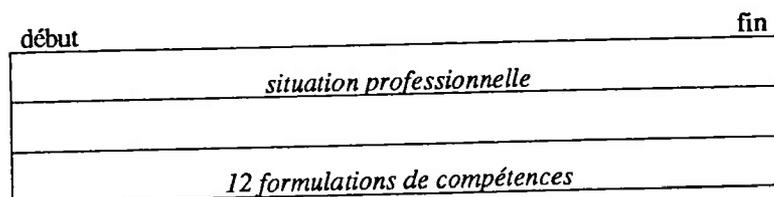
Schéma des agrégations Plans/séquence et formulations de compétences correspondantes (FC)

début					fin
PL 1	PL 2	PL 3	PL 4	PL 5	
FC 1-1	FC 2-1	FC 3-1	FC 4-1	FC 5-1	
FC 1-2	FC 2-2	FC 3-2	FC 4-2	FC 5-2	
FC 1-3	FC 2-3	FC 3-3	FC 4-3	FC 5-3	
FC 1-4	FC 2-4	FC 3-4	FC 4-4	FC 5-4	
FC 1-5	FC 2-5	FC 3-5	FC 4-5	FC 5-5	
etc.,	etc.,	etc.,	etc.,	etc.,	

CRÉDOC, 1996

Les formulations de compétences de chaque Plan/séquence sont analysées, comparées les unes aux autres. Certaines seront regroupées sous une même formule lorsque leur contenu est proche. Par exemple, si chaque Plan/séquence contient 5 formulations de compétences (FC), l'intervenant se trouve en face de 25 formulations. Une fois l'analyse et les rapprochements effectués, une douzaine de formulations seront maintenues. Ainsi à cette situation professionnelle seront agrégées 12 formulations de compétences.

Schéma d'agrégation
situation professionnelle/formulations de compétences



CRÉDOC, 1996

Lorsque deux ou plusieurs situations professionnelles sont très semblables, elles sont regroupées en situation professionnelles/type (Exemple de Fiche page suivante). Les formulations de compétences des deux situations initiales sont alors ajoutées, mais lorsqu'elles ont un sens très proche, nous n'en retenons qu'une ou bien nous en reformulons l'énoncé sans en trahir le sens.

Dans le cadre de l'étude sur la Prévention, une liste de plus de cinq cents formulations a été obtenue. Elle a fait l'objet de multiples classifications et regroupements.

FICHE n° 1-3
SITUATION PROFESSIONNELLE/COMPÉTENCES-TYPE

LA SITUATION PROFESSIONNELLE-TYPE : la rencontre d'un groupe de jeunes connus

Exemple n°1 : Contexte : L'éducateur est assis dans un lieu public parmi un groupe de jeunes qui "glandent", parmi lesquels figurent un ou deux dealers. Au bout d'un moment, l'un d'entre eux prend l'éducateur à part.

Situation décrite : le contact avec le jeune.

Exemple n°2 : Contexte : Un éducateur fait le "tour du quartier" entre 18 h et 19 h. Un groupe de jeunes est installé dans un square. L'éducateur est allé vers eux, pour dire bonjour à ceux qu'il connaît.
 Situation décrite : le contact avec ces jeunes.

LES COMPÉTENCES-TYPES MOBILISÉES :

- avoir une bonne connaissance théorique de la toxicomanie,
- entrer dans un groupe : comment saluer les uns et les autres, quels sont les mots qui peuvent créer une "accroche" avec le groupe, mais aussi tel ou tel jeune,
- saisir les opportunités pour engager un dialogue: le jeune voulait un rendez-vous. A partir de cette demande, l'éducateur relance directement sur sa consommation de drogue,
- analyser l'attitude du jeune dans la situation : il ne s'agissait pas pour le jeune d'obtenir des informations; l'éducateur a beaucoup parlé pour rassurer le jeune (suite échec d'une cure),
- avoir le désir de connaître les personnes: la connaissance de l'histoire du jeune permet de maîtriser l'entretien et ainsi de favoriser l'expression du jeune,
- savoir relativiser, distancier, prendre du recul avec les échecs (cure),
- observer et écouter ce qui se passe dans le groupe, ce que vient perturber et déclencher l'arrivée de l'éducateur, les réactions des jeunes.
- avoir envie d'aller vers les jeunes.
- la disponibilité : même si l'éducateur est au milieu d'un groupe, il doit donner des signes, avoir une attitude qui favorise l'échange individuel (en fonction de l'objectif de sa présence dans le groupe).

2-2. Le traitement des entretiens et la classification des compétences

2-2-1. Une classification classique : savoirs, savoir-faire, savoir-être et qualités personnelles

Les catégories classiques dans les travaux sur les compétences ont été prises en compte : 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 qui exprime davantage les représentations et les attitudes sous jacentes aux opinions et comportements professionnels.

Certaines approches, telles que celle de l'INSTEP⁶⁵, proposent une quatrième catégorie - les aptitudes ou qualités personnelles-. Le contenu des entretiens dans l'étude PROMOFAP nous a convaincu de la pertinence de cette catégorie pour analyser les compétences des professions sociales. Dans tous les entretiens, les professionnels ont fait référence à un moment ou un autre à leurs aptitudes, leurs qualités personnelles. Cette dimension traverse l'histoire des professions de ce secteur, comme nous l'avons vu dans la première partie. Parfois, les interviewés hésitent à dire cette référence à leur « vocation », à leur personnalité, à leur histoire, par pudeur ou par volonté d'affirmer une identité professionnelle à travers des compétences décrites comme techniques. Mais l'entretien doit permettre l'expression de ce type de compétences.

Nous avons procédé à un regroupement en quatre catégories de l'ensemble des formulations. L'exemple pris ci-dessus se découpe dès lors en :

savoirs :

- mon attitude est le résultat de mes connaissances en psychologie

savoir-faire :

- attitude directive de ma part : « j'ai poussé le jeune dans la démarche »,

- mon attitude vient de mon expérience,

- il faut être capable de poser un diagnostic.

⁶⁵ Institut de l'Éducation Permanente, Marseille.

savoir-être :

- *il faut être attentif au comportement du jeune,*
- *être attentif à l'autre, s'acquiert avec l'expérience.*

qualités personnelles :

- *être attentif à l'autre c'est avoir une certaine sensibilité en soi.*

2-2-2. Une hiérarchisation des compétences : compétences et aptitudes de base, compétences et aptitudes associées

Pas de hiérarchisation des compétences susceptible de produire « le portrait-type » de tel ou tel intervenant social

La logique d'une étude des compétences mises en oeuvre dans une pratique professionnelle, dans un métier, suggère que l'on dégage un corpus de compétences minimales à l'exercice de la profession ou du métier. Mais la diversité des activités et des situations professionnelles rencontrées dans certaines professions sociales (assistante sociale, éducateur en Prévention spécialisée) interroge la pertinence d'une sélection et d'une hiérarchisation des compétences. Elle peut être trop globalisante et ne pas refléter les spécificités de la mission en fonction du cadre et du contexte (forme d'organisation, nature de l'institution gestionnaire, contexte, etc). Proposer une synthèse des compétences présente dans ces conditions le risque d'appauvrir la perception des compétences mises en oeuvre dans le cadre et le contexte considérés. Enfin, pour un même secteur d'activité ou sous la même dénomination de poste, les personnes ne mettent pas en oeuvre les mêmes méthodes et les mêmes modes d'actions, donc pas les mêmes compétences.

Malgré tout, une « palette de compétences communes » peut être constituée. Elle recense les compétences principales qui peuvent servir de base de référence minimum à l'ensemble des professionnels d'un même secteur d'activité. Dans l'étude PROMOFAP, nous avons ainsi établi une liste d'une quarantaine de compétences qui représentent les compétences communes à l'ensemble des situations professionnelles rencontrées en Prévention spécialisée⁶⁶.

Les professionnels, les directions peuvent, après une étude du contexte de l'intervention, hiérarchiser les compétences et pour cela « piocher » dans la palette proposée.

⁶⁶ Voir liste complète en annexe n°4.

Les savoir-faire

- **savoir s'exprimer, savoir argumenter un point de vue**
- **savoir organiser et se constituer un stock de connaissances, d'informations**
 - * avoir une bonne connaissance des mesures et dispositifs sociaux
 - * connaissance du judiciaire (application des peines, procédure pénale)
 - * avoir connaissance des structures et dispositifs existants en local
- **capacité à utiliser les connaissances et les informations**
 - * avoir suffisamment de connaissances pour orienter
- **capacité à utiliser une technique**
 - * savoir rendre un groupe actif et dynamique
 - * savoir organiser une activité
 - * savoir construire un projet
- **savoir mobiliser des connaissances théoriques**
 - * mettre à jour ses propres connaissances scolaires,
 - * avoir une approche clinique des difficultés du jeune
 - * savoir analyser et reformuler, traduire, interpréter le discours d'un jeune
 - * utiliser les principes de la dynamique des groupes
- **savoir analyser et diagnostiquer une situation**
 - * savoir analyser une situation avec un groupe
 - * savoir analyser un problème local (quartier, ville)
- **savoir travailler avec des jeunes difficiles**
 - * savoir anticiper les réactions des jeunes
 - * savoir négocier avec des jeunes
- **capacité à mettre en oeuvre un "suivi" éducatif**
 - * savoir mobiliser les personnes sur leur problématique
 - * savoir rendre responsable un jeune
 - * gérer un suivi d'un jeune en MA sur plusieurs années
- **savoir faire un diagnostic des problèmes d'un jeune**
 - * analyser la situation d'un jeune dans son ensemble
 - * évaluer le niveau d'un jeune
 - * savoir analyser un discours et diagnostiquer un problème
 - * savoir dégager des priorités d'action
 - * décrypter la demande, les besoins à travers le discours ou le comportement
- **être capable et savoir faire des démarches administratives**
 - * savoir utiliser le téléphone
 - * savoir faire des propositions, pouvoir apporter des réponses
 - * accepter de faire à leur place dans certaines circonstances
- **être capable de transmettre son savoir, des connaissances**
 - * être pédagogue et savoir adapter son langage
- **savoir observer**
 - * mémoriser ce qui se passe, enregistrer ce qui se dit
 - * être attentif, vigilant
- **capacité d'évaluation de l'action**
 - * savoir utiliser et maîtriser des outils d'évaluation
- **savoir travailler en équipe**
 - * transmettre les informations aux collègues de l'équipe
- **savoir travailler avec des partenaires**
 - * savoir analyser et comprendre le point de vue des partenaires
 - * savoir faire preuve de diplomatie
 - * être capable de négocier avec des partenaires
 - * respecter les complémentarités
- **capacité à se constituer un réseau de relations**
 - * posséder un bon réseau de relations parmi les autres professionnels
- **capacité d'innovation**
 - * savoir développer des propositions
 - * prendre des initiatives

Plutôt qu'une hiérarchisation des compétences un partage entre des compétences et aptitudes de base ou associées

Les compétences considérées comme compétences de base constituent la liste des compétences principales indispensables, et surtout transversales aux différentes situations professionnelles rencontrées lors des entretiens, aux différentes formes d'action et d'activités dans la profession. Ces compétences indispensables peuvent se situer dans les différentes catégories : savoirs, savoir-faire, savoir-être, qualités personnelles.

Grille de lecture des compétences de l'éducateur en Prévention spécialisée

(voir annexe n°4 pour le contenu détaillé)

COMPETENCES PRINCIPALES
rencontrées dans les différentes méthodes d'intervention

1 - Les Compétences et aptitudes de base :

Savoirs

Savoir-faire

Savoir-être

Qualités personnelles

2 - Compétences associées :

Savoirs

Savoir-faire

Savoir-être

Qualités personnelles

Les compétences principales associées sont les compétences transversales, non indispensables, pour couvrir l'ensemble du champ d'activités, mais qui apportent un plus dans tel ou tel domaine.

La distinction entre compétences principales indispensables et compétences non indispensables utilise un critère quantitatif : la fréquence d'apparition dans les « formulations ». Toutefois, ce premier indicateur est insuffisant pour qualifier une compétence d'indispensable. Cette compétence doit apparaître essentielle au chercheur en fonction d'une analyse plus qualitative des entretiens et des résultats de l'étude. Par exemple, dans les formulations de compétences « la capacité d'adaptation » apparaît peu. Sa fréquence d'apparition ne reflète pas l'importance que lui accorde les éducateurs tout au long des entretiens. Une formulation peut ne pas apparaître au moment précis de l'exercice « analyse d'une situation professionnelle », mais l'écoute de l'entretien sur toute sa durée (en moyenne une heure) peut mettre en lumière une compétence qui n'est pas évoquée lors de l'exercice. Cette compétence n'apparaîtra pas dans la situation-type, mais doit être prise en compte dans l'analyse globale des compétences et dans la distinction entre compétence principale et compétence associée.

2-2-3. Une classification par domaine : relationnel, pédagogique, technique

Les programmes de formation des travailleurs sociaux diffèrent selon la profession. Cependant, dans leur conception globale, ils présentent des caractéristiques communes que l'on pourrait schématiser ainsi :

- un enseignement théorique,
- un apprentissage du métier par des stages dans des services ou des structures,
- une formation à des techniques particulières.

La formation théorique propose des enseignements dans divers domaines : biologie, psychologie, pédagogie, sociologie, droit, histoire de l'action sociale. Chaque profession met l'accent sur un enseignement plutôt qu'un autre : la psychologie dans les écoles d'éducateurs, le droit et l'action sociale dans les instituts de formation des assistantes sociales, la sociologie et la pédagogie dans les centres de formation d'animateurs. La formation pédagogique s'effectue par des stages de formation à des techniques particulières. Le champ de ces formations est très vaste et recouvre à la fois les activités menées avec des enfants (la peinture), des techniques d'entretiens individuels, des formations à la lutte contre la toxicomanie, etc.

La formation des travailleurs sociaux repose sur deux dimensions essentielles que nous avons déjà soulignées : les qualités personnelles et l'expérience professionnelle. Ayant contesté et éloigné de leur vocabulaire le terme « vocation » -à cause de son sens religieux-, les travailleurs sociaux font référence depuis une vingtaine d'années à un « ensemble d'aptitudes, de dispositions et de qualités antérieures et indépendantes de toute formation professionnelle »⁶⁷. La sélection professionnelle se fait moins sur les connaissances que sur des critères psychologiques. L'action éducative reposant beaucoup moins sur des techniques et des savoirs que sur la personnalité, les travailleurs sociaux se considèrent avant tout comme des « techniciens de la relation ». L'évolution du travail social dans les dernières années, avec le développement des multiples dispositifs de lutte contre l'exclusion et dans le cadre des politiques de la Ville, a conduit les travailleurs sociaux à utiliser leur capacité « à entrer en relation » moins auprès des jeunes ou des familles qu'auprès des partenaires locaux. Cette relation n'est certainement pas de même nature, mais nous l'avons intégrée dans un vaste domaine de compétences : l'activité relationnelle.

Pour cerner l'ensemble des compétences mises en oeuvre dans le secteur social et éducatif, nous avons retenu trois domaines : technique, pédagogique et relationnel. Le domaine technique englobe les savoirs théoriques et la maîtrise de techniques diverses : entretien, dynamique des groupes, mais aussi activités manuelles ou sportives. La pédagogie concerne les capacités à enseigner et à organiser une activité, à éduquer et rééduquer des individus. Enfin le domaine relationnel couvre à la fois les relations éducatives éducateur/jeune, mais aussi l'ensemble des contacts avec les autres acteurs sociaux.

⁶⁷ DUTRENIT J.-M. et alii : « Sociologie et compréhension du travail social » coll. Sciences de l'Homme, Privat, Toulouse, 1980.

Exemple : Compétences indispensables pour être éducateur
en Prévention spécialisée

Domaines des compétences évoquées	Compétences principales
Domaine technique	<ul style="list-style-type: none"> - construire, organiser et gérer une activité, un projet, une action collective - connaissance des structures et dispositifs locaux - analyser et poser un diagnostic à propos de la situation d'un jeune, d'un quartier...
Domaine pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> - " aller vers " les autres - adapter son intervention, sa façon à la situation - ne pas craindre les méthodes d'intervention, les situations insécurisantes - observer et analyser les comportements - guider, accompagner, suivre une personne dans son cheminement - contenir et maîtriser les comportements agressifs - être directif, ferme et tolérant
Domaine relationnel	<ul style="list-style-type: none"> - avoir envie de vivre avec des jeunes, de " faire avec " - ne pas craindre les groupes de jeunes - être ouvert et tolérant

CREDOC/PROMOFAF, 1995

2-2-4 La construction d'agrégats complexes

Une fois ces travaux de classification simple - classification en terme de savoirs, hiérarchisation, puis par domaine- nous avons réalisé des croisements à multiples variables. Des catégories de compétences ont été croisées entre autres avec les catégories d'activités : situations professionnelles, modes d'action, méthodes d'intervention. L'objectif de ces croisements est de restituer la complexité de l'intervention sociale et éducative, tout en la rendant lisible.

Agréger des situations professionnelles avec des compétences

Le premier stade du traitement a consisté à classer les formulations de compétences dans chacune des 91 fiches « situations professionnelles/compétences types » (SPCT). Ces fiches (cf. page suivante) proposent une organisation des formulations de compétences en savoirs, savoir-faire, savoir-être, qualités personnelles.

FICHE n° 1-3
SITUATION PROFESSIONNELLE/COMPÉTENCES-TYPE

LE DOMAINE D'INTERVENTION : présence sociale

LE MODE D'ACTION : travail de rue

LA SITUATION PROFESSIONNELLE-TYPE : la rencontre d'un groupe de jeunes connus

Exemple n°1 : Contexte : L'éducateur est assis dans un lieu public parmi un groupe de jeunes qui "glandent", parmi lesquels figurent un ou deux dealers. Au bout d'un moment, l'un d'entre eux prend l'éducateur à part.

Situation décrite : le contact avec le jeune.

Exemple n°2 : Contexte : Un éducateur fait le "tour du quartier" entre 18 et 19 h. Un groupe de jeunes est installé dans un square. L'éducateur est allé vers eux, pour dire bonjour à ceux qu'il connaît.

Situation décrite : le contact avec ces jeunes.

LES COMPÉTENCES-TYPES MOBILISÉES :

savoirs :

- avoir une bonne connaissance théorique de la toxicomanie,

savoir-faire :

- entrer dans un groupe : comment saluer les uns et les autres, quels sont les mots qui peuvent créer une "accroche" avec le groupe, mais aussi tel ou tel jeune,
- saisir les opportunités pour engager un dialogue: le jeune voulait un rendez-vous. A partir de cette demande, l'éducateur relance directement sur sa consommation de drogue,
- analyser l'attitude du jeune dans la situation : il ne s'agissait pas pour le jeune d'obtenir des informations; l'éducateur a beaucoup parlé pour rassurer le jeune (suite échec d'une cure),
- avoir le désir de connaître les personnes : la connaissance de l'histoire du jeune permet de maîtriser l'entretien et ainsi de favoriser l'expression du jeune,
- savoir relativiser, distancier, prendre du recul avec les échecs (cure),
- observer et écouter ce qui se passe dans le groupe, ce que vient perturber et déclencher l'arrivée de l'éducateur, les réactions des jeunes.

savoir-être :

- aller vers les jeunes,
- la disponibilité : même si l'éducateur est au milieu d'un groupe, il doit donner des signes, avoir une attitude qui favorise l'échange individuel (en fonction de l'objectif de sa présence dans le groupe).

qualités personnelles :

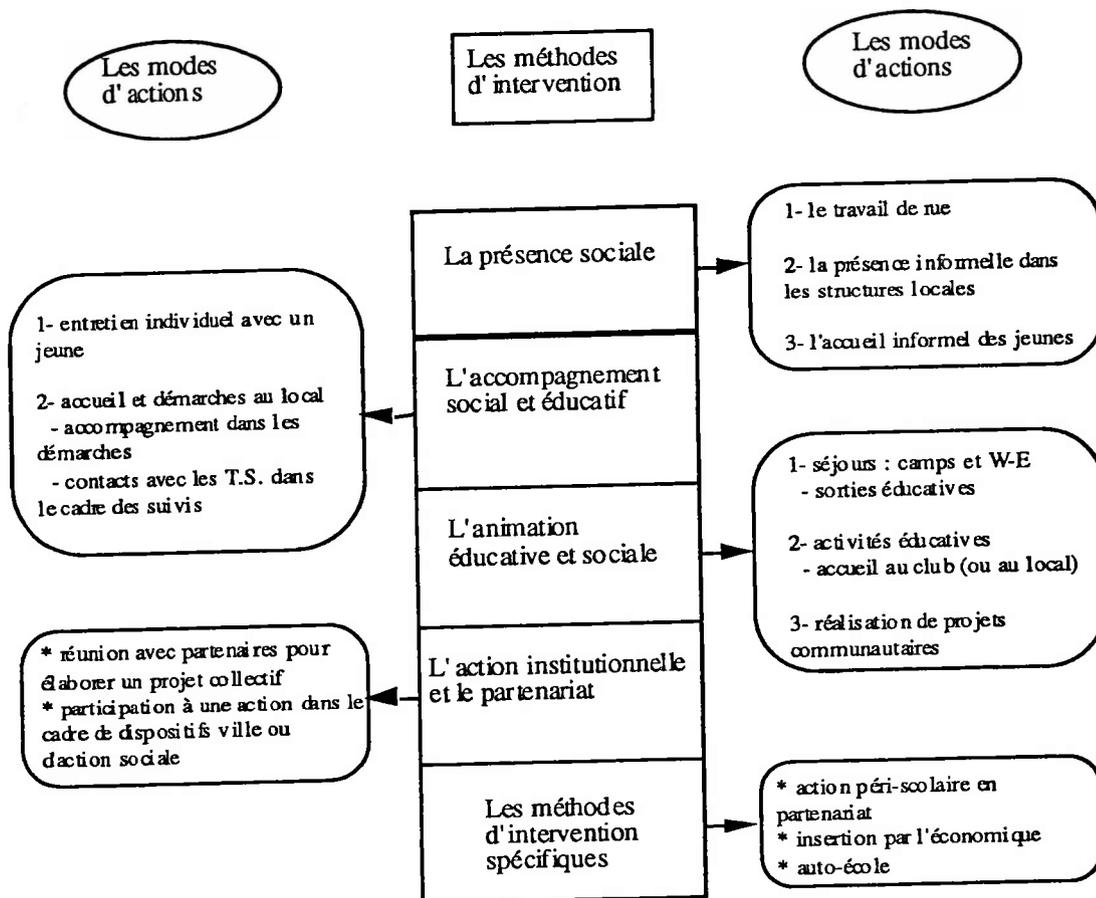
- avoir envie d'aller vers les jeunes.

Ces fiches constituent l'agrégat originel de chacune des situations professionnelles-type évoquées par les professionnels. Sur ces fiches figurent la méthode d'intervention ou le domaine d'intervention, le mode d'action et la situation professionnelle-type décrite à travers un ou plusieurs exemples de situations.

Agréger des modes d'actions à des compétences (selon les compétences de base et associés, elles-mêmes regroupées en savoirs...)

Dans l'enquête PROMOFAP, nous avons construit un référentiel d'activité. Les éducateurs ont décrit au cours des entretiens 110 actions différentes. Celles-ci ont été regroupées en 38 modes d'actions. Les actions ont été regroupées en « modes ou types d'actions » lorsqu'elles présentaient une grande similitude. Enfin les modes d'actions ont été classés en cinq méthodes d'intervention (cf. schéma page suivante).

Méthodes d'intervention et modes d'actions en Prévention spécialisée



CRÉDOC, 1995

Ce travail de classification des actions a permis d'agrégier des compétences aux cinq méthodes d'intervention et aux différents modes d'actions. Sur chaque fiche méthode d'intervention/compétences (page suivante) ou modes d'actions/compétences, (p. 79) figurent vingt à trente formulations de compétences principales. Celles-ci sont classées en deux catégories : les compétences techniques de base et les compétences associées. Chacune de ces catégories est analysée en termes de savoirs, savoir-faire, savoir-être et qualités personnelles.

Exemple de fiche Méthode d'intervention/type de compétences

ANIMATION EDUCATIVE ET SOCIALE

Identification des modes d'action

- 1 - Séjours : camps et week-ends
sorties éducatives
- 2 - Activités éducatives
accueil au local, au club (pour des activités)
- 3 - Réalisation de projets communautaires (animation de quartier avec des groupes)

**Compétences principales rencontrées dans les situations
professionnelles de ces modes d'actions**

1 - Les Compétences techniques de base :

Savoirs :

Savoir-faire :

Savoir-être :

Qualités personnelles :

2- Compétences associées :

Savoirs :

Savoir-faire :

Savoir-être :

Qualités personnelles :

Exemple de fiche Modes d'actions/type de compétences

1 - SÉJOURS ET SORTIES ÉDUCATIVES

Compétences principales rencontrées dans toutes les situations professionnelles de ces modes d'action

1 - Les Compétences techniques de base :

Savoirs :

Savoir-faire :

Savoir-être :

Qualités personnelles :

2- Compétences associées :

Savoirs :

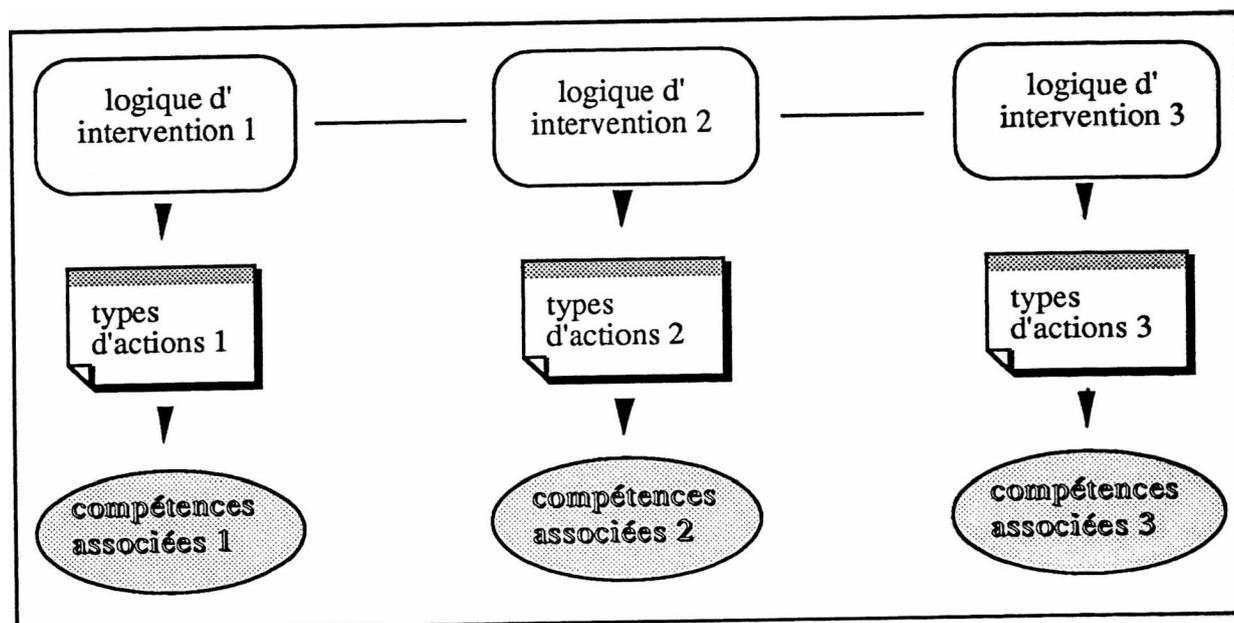
Savoir-faire :

Savoir-être :

Qualités personnelles :

Le travail de déconstruction et de reconstruction de l'activité professionnelle a mis en évidence des liens entre les logiques d'intervention et des compétences. Ce travail permet de lire la diversité et la complexité des compétences, et de constater que pour intervenir selon telle méthode d'intervention, des compétences particulières sont nécessaires. Un tel mode de lecture va un peu à l'encontre du discours dominant dans le secteur qui globalise davantage les compétences, sans les référer à des modes d'actions précis. Ce type d'analyse permet d'ajuster les compétences disponibles aux orientations choisies. Grâce à l'ensemble des grilles les professionnels et les responsables des organismes gestionnaires peuvent mieux ajuster les compétences aux logiques d'interventions attachées à la commande sociale et aux orientations de l'organisme gestionnaire. Cet instrument d'analyse des pratiques et des compétences est un véritable outil de gestion des ressources humaines.

Compétences selon une typologie des logiques d'intervention



CREDOC, 1996

Dans l'étude sur les compétences en Prévention spécialisée, nous avons distingué trois logiques principales d'intervention.

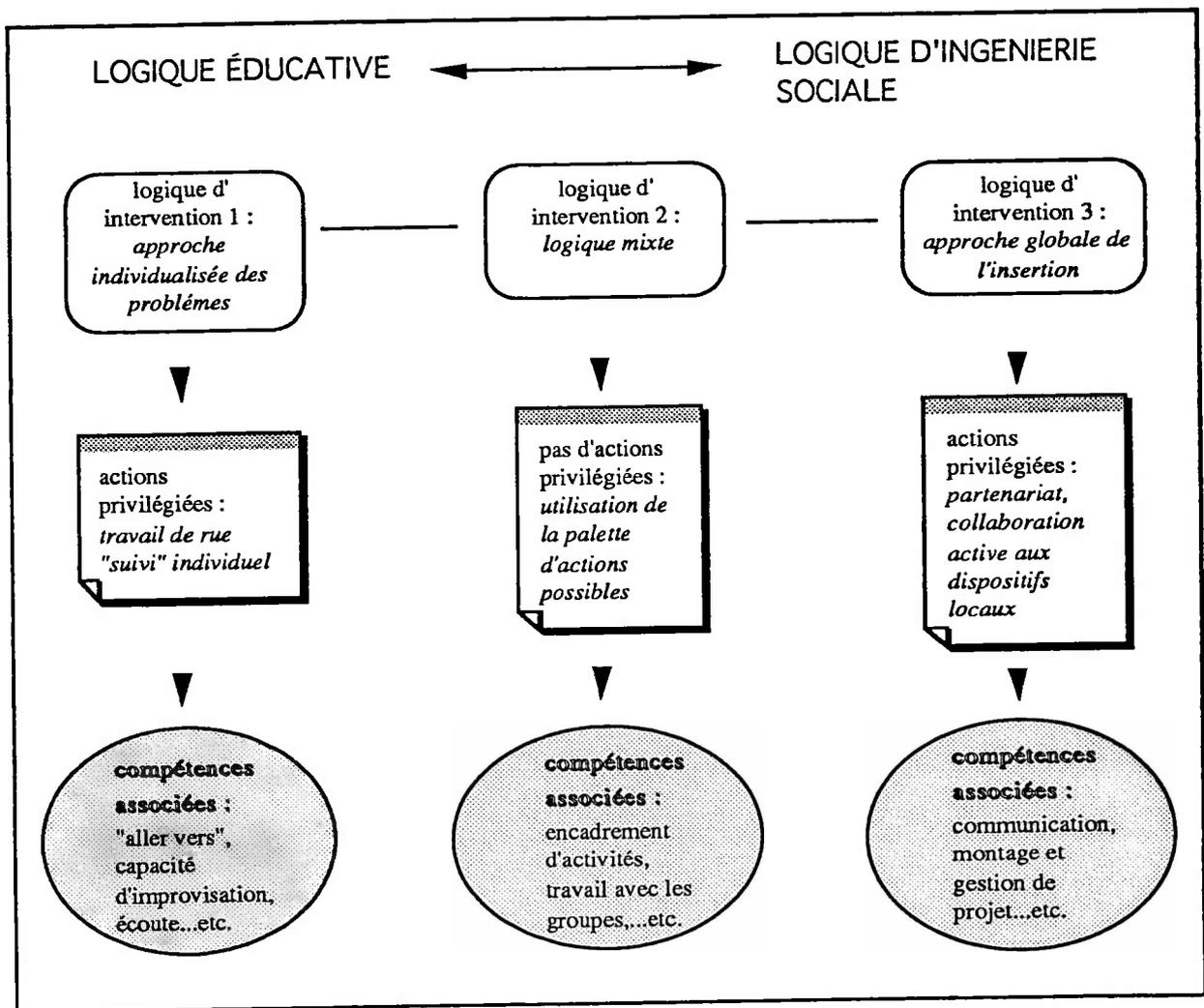
Une première logique d'intervention éducative privilégie la Présence sociale et l'accompagnement social et éducatif. Ces deux méthodes d'intervention sont certainement celles qui caractérisent le plus la Prévention. Ce recentrage sur l'action éducative et typique de la Prévention spécialisée conduit ces équipes à travailler avec un partenariat plutôt choisi.

La majorité des équipes fait appel à toute la palette d'actions de la Prévention. Ce deuxième groupe est intéressant parce qu'une analyse de ses pratiques dévoile les tensions qui existent en Prévention spécialisée aujourd'hui. Comme l'ont montré les entretiens auprès des éducateurs, le souci de rester dans le champ de l'éducatif et de la rééducation est très fort et se traduit par un attachement au travail d'accompagnement individuel, d'animation éducative. Mais ces équipes, pour répondre à la commande sociale, aux nouvelles contraintes des politiques locales -départementales et communales- qui se traduisent par de nouvelles contraintes (contrat d'objectifs, missions à durée déterminée, classe d'âges ciblée...) s'inscrivent dans les actions partenariales par une présence dans les instances de concertation et de coordination.

Le dernier groupe se caractérise par une logique d'intervention délibérément tournée vers l'intégration de l'action de la Prévention spécialisée dans les politiques de développement locale, de lutte contre l'exclusion. Ces équipes sont moteurs dans les dispositifs locaux, sont actives dans les opérations engagées et construisent des outils d'insertion sociale et surtout d'insertion économique pour répondre à une logique d'intervention plus globale, transversale. Les orientations de ces équipes s'inscrivent dans un traitement social global de l'exclusion, logique d'intervention très proche de celles de la majorité des élus départementaux aujourd'hui. Pour cela, ils risquent de « tirer » les pratiques de la Prévention spécialisée vers le pôle méthodologie d'intervention transversale ou vers l'ingénierie sociale.

Schéma n°2

Compétences et logiques d'intervention : l'exemple de la Prévention spécialisée



Les compétences requises dans le premier groupe renvoient à des savoir-être caractéristiques de la Prévention spécialisée : capacité d'adaptation, « aller vers » et à des savoir-faire liés au travail individualisé et à la construction d'outils spécifiques externes (association type entreprise d'insertion). Le second groupe met en oeuvre des compétences multiples, mais principalement des savoirs et des savoir-faire centrés sur l'accompagnement individuel et la gestion des groupes (activités, actions avec les jeunes et les habitants). Enfin les professionnels du troisième groupe s'inscrivent dans les dispositifs locaux et développent des compétences d'ingénierie sociale (montage de projets, gestion de dispositifs).

2-3 L'ANALYSE DES COMPETENCES DANS L'INTERVENTION SOCIALE : UNE COMBINATOIRE

Pour un emploi donné, une personne doit posséder des compétences qu'elle juxtapose les unes aux autres pour accomplir les tâches exigées. Dans l'intervention sociale et éducative, la compétence fondamentale pourrait être définie comme la capacité à combiner à chaque instant de multiples compétences. La difficulté est de saisir les combinaisons nécessaires de ces compétences.

2-3-1 La compétence du travailleur social est une "combinaison" de compétences réalisée dans une situation donnée

Rendre lisible les « combinaisons de compétences » mises en oeuvre par les travailleurs sociaux n'est pas aisé. Pour illustrer notre propos, tentons de comparer un emploi de technicien administratif tel que le décrivent les travaux du CEREQ, à un emploi d'assistante sociale dont l'exemple nous est fourni par un mémoire de DSTS⁶⁸.

Les tâches exigées pour un emploi de technicien administratif relèvent essentiellement du domaine technique -prise de poste, gestion du courrier...-. Cependant, il assure également un travail de mise en relation, de contact entre ses supérieurs hiérarchiques et les autres membres du service ou les clients. Il doit être capable de gérer cette mise en relation.

⁶⁸ MELLÉ S. : « La bureaucratie professionnelle dans un service social à l'épreuve de la Loi Besson », Mémoire de DSTS sous la direction de P. DUBÉCHOT, Ecole de Chaligny, mai 1995.

Les tâches accomplies par une assistante sociale de circonscription relèvent à la fois du domaine technique (gestion des dossiers, remplissage de fiches...), mais comportent aussi une grande part d'activité relationnelle auprès des usagers, auprès des partenaires locaux, au sein du service.

L'intérêt de cet examen n'est pas de montrer ce qui les distingue en termes d'activité, mais de voir comment les compétences sont mises en oeuvre dans l'un et l'autre emploi : juxtaposition ou combinaison ?

En règle générale, la première des interrogations dans les démarches d'identification des compétences relatives à un emploi vise à connaître les attributions de la personne en poste. Dans ces attributions, il est nécessaire de distinguer les tâches à effectuer (le prescrit) de l'activité de la personne (le réel). Si l'on compare l'emploi de secrétaire avec un emploi d'assistante sociale, la distinction est particulièrement nette dans la détermination de ces attributions. Dans les deux emplois, il est possible de fournir une liste de tâches prescrites, bien que celles de l'assistante sociale sont parfois très floues. Pour cette dernière raison, la distinction s'opère dans l'examen de l'activité réelle. On constate alors que celles de l'assistante sociale débordent largement les tâches qui lui sont prescrites.

domaines	interrogations
Attributions	1- il/elle a quoi à faire ? (le prescrit) 2- il/elle fait quoi? (le réel)
Elasticité	1- il/elle tient compte de quoi, 2- Quelles initiatives prend-elle? 3- Quelles en sont les limites?
Variabilité	1- Quelles contraintes externes (environnement, organisation, composition de l'équipe)
Conditions de travail	1- Les aspects particuliers qui ont une forte incidence sur les conditions de travail

Comme le souligne François LE POULTIER⁶⁹, le travailleur social est un agent inventif : *« Le travailleur social a la possibilité d'inaugurer de nouvelles pratiques, d'innover, dans ses modalités d'intervention, de développer des stratégies originales. Les éducateurs et les assistantes sociales ont de larges espaces d'autonomie dans l'exercice concret de leur profession*

⁶⁹ LE POULTIER F. : « Recherches évaluatives en travail social », Coll. Vies sociales, Presses Universitaires de Grenoble, 1990.

auprès des populations les plus démunies ou les plus vulnérables ». Malgré les nouvelles contraintes techniques qui pèsent sur les assistantes sociales à travers les Plans départementaux d'aide au logement des plus défavorisés, leur espace d'autonomie reste important.

Prendre en compte la variabilité de l'environnement est un élément qui n'est pas seulement subi par les salariés, ils doivent s'y adapter, développer de nouvelles compétences. Le renforcement du « pôle bureaucratique » dans la fonction de l'assistante sociale est un de ces facteurs environnementaux. La décentralisation pour les éducateurs en Prévention spécialisée en est un autre.

Ces deux derniers points -l'élasticité et la variabilité dans l'emploi-, sont deux aspects qui concernent également le technicien administratif. Les marges de manoeuvre sont sans doute moins grandes, les bouleversements externes moins accentués. En fait la distinction ne serait qu'une question de degré.

La distinction pourrait s'opérer dans la non-répétitivité des situations professionnelles. Le technicien administratif semble davantage soumis à cette répétition de situations professionnelles connues. Mais l'évolution des professions du secteur social et éducatif n'échappe pas à la répétitivité de certaines tâches (l'internat, l'Administration pénitentiaire). D'autres y sont progressivement entraînés par leur participation à de nouveaux cadres d'intervention.

La non-répétitivité des situations professionnelles conduit le salarié à développer son champ de compétences. Il ne peut se contenter de gérer les compétences attendues pour faire face à une tâche. Il est contraint d'anticiper les situations professionnelles pour pouvoir choisir dans sa palette de compétences, une combinaison de compétences qui réponde à la situation du moment.

2-3-2. Un jeu complexe d'association de compétences

Des compétences toujours associées à d'autres

Dégager un corpus de compétences minimales à l'exercice d'une profession ou d'un métier n'est pas sans poser quelques problèmes dans le champ de l'intervention sociale. La diversité des méthodes d'intervention et des modes d'actions des métiers du social renvoie à une large palette de compétences, à la fois en nombre, mais aussi dans leur nature. La liste des principales compétences évoquées par les éducateurs de la Prévention spécialisée dévoile un éducateur, véritable "mouton à cinq pattes".

L'étendue des modes d'actions et des conditions d'exercice conduit à s'interroger aujourd'hui sur la pertinence de l'énoncé de compétences pour un métier donné : « compétences de l'éducateur en Prévention spécialisée » « compétences de l'assistante sociale en circonscription », etc. Celles-ci pourraient devenir trop globalisantes et ne pas refléter la réalité de la pratique effective. Proposer une synthèse des compétences mises en oeuvre présente un double risque. Le premier est de ne pas pouvoir échapper au registre des compétences déjà connues, qui traversent les époques et leurs contextes, et participent à des schémas de représentations de ces métiers qui ne nous apprendraient pas grand chose sur les variabilités et l'élasticité dans leur exercice effectif. Le second risque serait d'appauvrir la perception des compétences mobilisées par les intervenants sociaux et de ne pas montrer leur étendue.

Ainsi, l'étude sur la Prévention spécialisée, a montré que sous la même appellation de Prévention spécialisée, les équipes et les éducateurs ne mettaient pas en oeuvre les mêmes méthodes d'intervention, ou plus exactement ne développaient pas les mêmes logiques d'intervention (logique rééducative, logique d'insertion professionnelle et sociale, logique d'intervention centrée sur l'individu ou plus globale, transversale). Au sein d'une même équipe les salariés, tous désignés « éducateurs », n'offraient pas les mêmes compétences et n'intervenaient pas tous dans tous les domaines d'actions mis en oeuvre par l'équipe.

Les associations de compétences dessinent des pratiques professionnelles

Le mode de classification adopté qui distingue les compétences principales des autres compétences, font des premières le noyau dur des compétences. Celui-ci est constitué des compétences indispensables pour exercer dans l'emploi, mais ces compétences n'existent qu'associées à d'autres, auxquelles le professionnel fait appel ponctuellement en fonction des logiques d'intervention. L'analyse des compétences dessine ainsi des pratiques professionnelles différenciables selon les individus. Elle permet également une différenciation des pratiques des associations et des équipes. Les compétences principales mises en oeuvre dans un service sont le reflet de la pratique de celui-ci. Les caractéristiques dominantes de cette pratique deviennent perceptibles.

Une analyse des compétences qui ne peut se faire qu'en situation

La force essentielle de l'approche proposée est de montrer que la compétence professionnelle ne s'exprime qu'en situation. Il n'y a pas un « noyau de compétences pures »

qui fournirait un catalogue dans lequel à un métier correspondrait une série de compétences, dans lequel pour travailler dans un secteur d'intervention donné, on pourrait décliner une série de compétences « pures ». Une logique adéquationniste d'analyse de l'emploi/compétences dans le champ de l'intervention sociale est peu opérante. L'analyse des compétences des interventions sociales passe par une analyse de l'action et de l'« agir » et donc par l'analyse d'une situation professionnelle réelle. Analyser les compétences à travers les situations rencontrées permet de contourner le poids des appellations professionnelles unifiantes - travailleurs sociaux- ou des métiers -éducateurs- qui ne définissent en rien les compétences mises en oeuvre effectivement en situation.

3. LES ENJEUX DE LA RELATION COMPÉTENCES-EMPLOI

3-1. Les enjeux théoriques

3-1-1. *La critique de l'approche adéquationniste*

Si l'on considère l'expérience professionnelle et les qualités personnelles comme fondamentales, il n'est pas possible de rechercher une adéquation fine et instantanée de la formation à l'emploi. La logique « technicienne » de l'emploi ne pense pas l'adéquation entre compétences et emploi comme un processus long et complexe. Si les questions soulevées par l'APCG⁷⁰ -forte culture psychologique dans l'analyse des situations, difficultés à s'adapter aux nouvelles modalités d'intervention- ne sont pas dénuées de toute pertinence, les exigences manifestées par les conseillers généraux semblent s'inscrire dans une logique adéquationniste dont l'intérêt se situe d'une part en termes de rentabilité -le processus long et complexe de formation d'un travailleur social est coûteux- et d'autre part en termes idéologique.

Le modèle adéquationniste entre formation et emploi est aujourd'hui critiqué. Les travaux du CEREQ remettent en cause les logiques de planification, car tout système de formation initiale est, par nature incapable d'inflexions rapides⁷¹. Une question reste posée : comment introduire plus de souplesse, ou plus exactement comment prendre en compte un ensemble d'interactions : poids des facteurs socio-économiques, poids de l'espace...

Comment la formation des travailleurs sociaux, telle qu'elle est conçue aujourd'hui, prend-elle en compte cette nécessaire variabilité et l'élasticité des compétences nécessaires dans un contexte donné.

La question de la relation formation-emploi est générale. Les interrogations sur l'insertion des jeunes dans la vie professionnelle conduisent à envisager un axe de transition entre le système éducatif et la vie active (Lucie TANGUY, 1987)⁷². Or on peut penser que le modèle des écoles de travailleurs sociaux, avec un volume d'heures important consacré aux stages pratiques n'est pas inintéressant. Il prend bien en compte le fait que l'insertion dans une

⁷⁰ IPTR : « Les travailleurs sociaux : crise du recrutement et formation », APCG, Paris, janvier 1993.

⁷¹ CEREQ, Groupe de travail sur l'analyse régionale de la relation formatio-emploi : problématiques et méthodes, document de travail D 53, 1990.

⁷² TANGUY L. : « L'introuvable relation formation/emploi. Un état des recherches en France ». La Documentation Française, Paris, 1986.

profession, dans un métier, à la fois en termes d'identification, mais aussi de compétences est un processus long et complexe.

Vouloir réduire le temps de ce processus, c'est certainement s'engager dans une logique technicienne du travail social, et en ce sens l'approche de l'adéquation formation-emploi en termes de compétences-emploi recouvre des enjeux qui dépassent aujourd'hui le cadre de l'intervention sociale et éducative. La mise en valeur des compétences des individus comme système de recrutement dans le monde de l'entreprise plutôt que le titre ou la qualification se trouve aussi au cœur d'enjeux professionnels majeurs.

3-1-2. Les compétences : une remise en cause de la notion de qualification

Quelques années après la décentralisation et l'émergence des politiques de la Ville, des lignes de rupture semblent apparaître entre un modèle traditionnel de travail social et les attentes des responsables de l'action sociale. Le modèle classique construit sur la réalité sociale des années soixante serait en crise. Jacques ION⁷³ relève par exemple, l'inadéquation du modèle historique de l'éducateur aux nouvelles données de l'action sociale territorialisée :

"publicité contre pratique du secret; intervention à court terme contre temps long du relationnel; concertation contre colloque singulier. C'est toute une éthique et un système de pratiques professionnelles, bâtis il y a une trentaine d'années qui se trouvent mis en question".

Les travaux qui ont servi de matériau à ce cahier de recherche se situent dans des moments de crise pour les professions considérées. La mise en place de multiples dispositifs, l'arrivée sur le terrain de nouveaux professionnels du social et la dilution des rôles et des missions génèrent parmi les travailleurs sociaux « traditionnels » (éducateurs, assistantes sociales), des sentiments de disqualification, de dépossession et de doute, qui peut se manifester par une crise du recrutement (en Prévention spécialisée, par exemple).

S'interroger, dans une telle période d'incertitude, sur les compétences de ces travailleurs sociaux est certainement opportun, mais n'est pas sans présenter quelques risques. Les années quatre-vingt ont été propices au développement de la notion de compétences. Ce modèle, centré sur l'individu et ses capacités à mobiliser des compétences attendues remet en cause, selon Elisabeth DUGUÉ⁷⁴, l'ancien modèle de la qualification fondé sur la négociation collective,

⁷³ ION J. : « Le travail social à l'épreuve du territoire », Toulouse, Ed. Privat, Col. Pratiques sociales. 1991.

⁷⁴ DUGUÉ E. : « Ressources humaines et gestion des compétences », Revue de Sociologie du travail, Vol. 36.

sous couvert de mise en adéquation de la rationalisation des postes de travail dans un monde économique tendu.

Cette tendance à la rationalisation n'a pas épargné le secteur de l'action sociale et éducative. Le développement de la notion d'évaluation dans les années quatre-vingt en est un exemple. Aujourd'hui les termes des contrats entre les organismes gestionnaires des interventions et les départements se précisent autour de la durée, de la territorialisation de l'intervention, du choix de la population cible...etc. Tous ces éléments de définition du cadre d'intervention étaient auparavant définis par les travailleurs sociaux eux-mêmes.

Cette perte relative d'autonomie a certainement des incidences sur la définition du métier d'éducateur et sur les compétences aujourd'hui nécessaires dans ce secteur. L'exigence d'opérationnalité, de résultats, les "techniques managériales" concourent à un glissement de la notion de métier au développement de l'aspect opérationnel et fonctionnel des tâches, au développement de la fonction, du poste de travail. Ce glissement furtif du concept de métier au concept de fonction traduit les attentes nouvelles dans la gestion et les pratiques du travail social. Ce glissement appelle certainement des compétences nouvelles, en termes d'adaptabilité, de technicité, et d'autres qui pourraient être mobilisées par des intervenants multiples, hors des chemins traditionnels du travail social.

3-1-3. Les compétences comme facteurs de différenciation

L'analyse des compétences à partir de situations professionnelles réelles remet en cause une certaine perception du travail social qui tend à refuser les éléments de distinction entre professionnels. Un premier motif de résistance à cette approche rejoint les préoccupations de salariés d'autres secteurs d'activité. L'analyse des compétences remet en cause la notion de qualification à laquelle, les travailleurs sociaux, comme les autres salariés sont attachés. La qualification représente un statut, une référence à un diplôme et donc à une compétence reconnue et indiscutable, une sécurité.

Un autre motif plus spécifique à ce secteur concerne les rapports qu'entretiennent entre eux les professions du social. Le temps où chacune des trois professions traditionnelles tenaient à se démarquer de l'autre, s'il est moins lisible aujourd'hui, n'est cependant pas révolu. L'étude du service éducatif de l'Administration pénitentiaire⁷⁵ met à jour une différence nette dans les

n° 3, 1994.

⁷⁵ DUBECHOT P., LEGROS M. : « Etude d'un dispositif d'évaluation de l'action socio-éducative de l'Administration pénitentiaire », Rapport du CREDOC, novembre 1990.

pratiques, mais aussi dans le réseau de relations internes entre les éducateurs et les assistantes sociales qui pourtant sont tous « agents de probation ». D'autres secteurs, cherchent à niveler les différences. En Prévention spécialisée par exemple, tous les professionnels se disent « éducateurs de rue », même si certains sont éducateurs de formation, d'autres animateurs, d'autres n'ont aucune formation de travailleur social. Proposer de mettre en évidence les éléments de distinction dans les pratiques des uns et des autres attire souvent des réactions de défiance : « *En Prévention, on fait tous le même boulot, on fait tous les mêmes trucs, il n'y a personne qui est plutôt spécialisée dans tel ou tel domaine* » (entretien d'éducateur en Prévention spécialisée).

L'idée d'analyser les modes d'actions, de montrer les logiques qui les sous-tendent, pour ensuite les mettre en regard des compétences nécessaires à leur mise en oeuvre a soulevé bien des inquiétudes. « Qui est compétent pour faire quoi? » Cette question conduit à interroger la formation des personnes, leur âge, leur sexe, leur choix et leurs qualités personnelles... Cette approche interroge les savoirs et savoir-faire implicite et par une description de ce que font réellement les personnes, tente de les expliciter. Elle fait apparaître une relation entre les façons de faire et les compétences mobilisables.

3-2. Les enjeux méthodologiques

Parmi les diverses questions d'ordre méthodologique soulevées par les travaux du CREDOC, deux apparaissent essentielles :

- la première est de trouver comment saisir les compétences dans un champ professionnel aussi flou,
- la seconde concerne la nécessaire combinaison des outils d'observation (entretiens, analyse des pratiques réelles des acteurs) et des lieux d'observation (organismes employeurs et modes d'organisation variés).

3-2-1. L'analyse des compétences : une entrée par les situations professionnelles

Le problème central dans l'analyse des compétences reste d'analyser l'emploi dans sa dynamique et la question méthodologique est comment saisir les changements dans l'exercice du métier ou de l'emploi.

Un choix peut être fait d'analyser les compétences attendues. Pour cela, il faudra analyser les compétences que traduisent les critères de sélection des étudiants dans les instituts de formation. Critères explicites comme le niveau scolaire et critères implicites (le profil psychologique). Le contenu de la formation peut être disséqué pour révéler les attentes en matière de compétences professionnelles. Enfin, étudier les compétences attendues, nécessite de mettre en évidence les compétences souhaitées par les financeurs, les responsables d'organismes et les directeurs. Cette approche peut conduire à dresser un portrait « idéalisé » du professionnel de l'intervention sociale, mais aussi un profil très technique, en étroite correspondance avec l'opérationnalité souhaitée.

Pour éviter ces deux écueils et restituer une dimension plus proche de la réalité à l'activité d'un métier ou d'un emploi, il est indispensable de faire porter l'analyse sur des situations professionnelles effectives.

Cependant ces deux aspects ne sont pas exclusifs l'un de l'autre. Une démarche d'étude idéale pour analyser l'évolution des compétences dans un champ donné est d'articuler l'attendu et le réel.

3-2-2. Les méthodes de collecte des données

Articuler une analyse des compétences attendues et des compétences réellement mise en oeuvre doit conduire à s'interroger sur un « modèle idéal de programme de collecte des données ». Nos travaux nous ont conduits à ce jour à traiter l'analyse des compétences dans une perspective de mise à jour et de « mise à plat » d'une agrégation pratiques réelles/compétences. Pour faire émerger les actions effectivement menées par les personnes interrogées, leurs façons d'agir, nous avons choisi de les interviewer lors d'entretiens semi-directifs.

Nous avons également testé lors de l'étude PROMOFAP, un questionnaire auto-administré. En dehors des difficultés courantes inhérentes à ce mode de recueil, cette formule se prête peu à une analyse fine des situations professionnelles et des compétences. On retrouve dans ces documents les travers des travailleurs sociaux : une description trop globalisante, peu de précision, peu de détail pour dévoiler « la scène » et le jeu des acteurs dans ses moindres détails. Les compétences évoquées sont également trop générales, elles renvoient davantage à un système de représentation des compétences à avoir, plutôt qu'aux compétences mises en oeuvre dans la situation décrite.

Enfin, nous avons travaillé avec les personnels de l'Administration pénitentiaire en trois temps. Dans une première phase, nous avons élaboré, en grand groupe, une grille d'analyse intitulée « grille d'analyse des situations professionnelles et des compétences ». Puis, chacune des personnes en remplissait une, à partir d'un exemple concret dans sa pratique. Puis, chaque personne présentait en petit groupe, le contenu de sa grille d'analyse. L'échange permettait d'affiner la production initiale et de corriger les défauts d'un questionnaire auto-administré.

Le choix de la méthode ou des outils méthodologiques n'est évidemment pas neutre dans la manière dont on conçoit l'analyse de l'emploi et des compétences des salariés. Dans une période de transformation du champ de l'intervention sociale, on ne peut aborder la question des compétences sans s'interroger sur l'entrée à privilégier : « d'un côté, la commande qui s'exprime et de l'autre, un agent qui y répond » (WELLER, 1994)⁷⁶. Le changement d'appellation au sein des services sociaux de l'Administration pénitentiaire de « délégué à la probation » à plus récemment « agent de probation et d'insertion » ne peut être neutre. Le métier d'éducateur de l'AP a disparu à cette occasion. Parallèlement, le recrutement par les départements d'assistants ou de conseillers socio-éducatifs territoriaux est ouvert aux assistantes sociales, mais aussi aux autres métiers de l'action sociale et éducative. L'indifférenciation du métier est ainsi à l'ordre du jour dans le champ de l'intervention sociale.

Il y a sans aucun doute un danger à privilégier l'analyse des compétences en situation professionnelle, dans une telle période. Les critiques à cette logique d'analyse de l'emploi ne manquent pas :

« Se définissant avant tout comme une relation mettant en jeu un individu et une situation professionnelle, les compétences peuvent difficilement être répertoriées, abstraction faite du contexte dans lequel elles sont supposées être observées. Ainsi, par l'importance accordée au sujet comme par son aspect contingent, local, la compétence favorise les pratiques individualisantes qui sont des conditions de la souplesse et de la flexibilité nécessaires à l'accompagnement des restructurations » (COURPASSON et LIVIAN, 1991)⁷⁷

Cependant, les travaux que nous avons réalisés dans ce domaine ont permis de dépasser les systèmes de représentations abondamment utilisés dans les métiers du travail social. Cette déconstruction des représentations fournit une lecture des pratiques et des compétences, à partir des situations professionnelles, qui dévoilent la richesse des ressources des professionnels de

⁷⁶ WELLER J-M. : « Répondre à la commande sociale », in La commande sociale, n°39 de la revue Informations Sociales, 4è trim. 1994.

⁷⁷ COURPASSON D et LIVIAN Y-F : « Le développement récent de la notion de compétence : glissement sémantique ou idéologique ? », in revue de Gestion des ressources humaines, n°1, 1991.

l'intervention sociale. Cette lisibilité de la capacité à mettre en oeuvre des compétences en fonction des situations rencontrées est certainement, dans une période de « malaise » et de doute dans ce secteur une base possible de consolidation professionnelle face à une commande des financeurs qui tend à positionner le travailleur social en technicien chargé d'appliquer les politiques définies localement.

Le choix des entretiens n'était pas neutre. Il répondait à notre volonté de « restituer » la parole des professionnels, de les aider à expliciter leurs pratiques et leurs façon d'agir, à formuler leurs propres compétences. Le chercheur ne se situait pas uniquement en observateur, mais aussi dans une démarche interactive avec l'enquêté qui avait pour objectif de mieux rendre compte de la réalité.

Construction et analyse des compétences dans le secteur éducatif et social

Principe et caractéristiques

PRINCIPE DE LA DEMARCHE

Description d'une activité par l'analyse des situations professionnelles



CARACTERISTIQUES DE LA DEMARCHE

Construire des compétences à partir de l'analyse de séquences professionnelles

Construire des compétences à partir d'entretiens avec des professionnels

Traiter la situation professionnelle comme un "scénario professionnel"

Construction et analyse des compétences dans le secteur éducatif et social

PREPARATION DE LA DEMARCHE

Des choix raisonnés

Choix des enquêtés

1. En fonction d'une cartographie des modes d'action
2. Des salariés exerçant leur activité professionnelle depuis plus d'un an

Choix des situations professionnelles

1. Situations imposées par l'enquêteur
2. Situations librement choisies par l'enquêté

DEROULEMENT DES ENTRETIENS

Des formulations par les professionnels eux-mêmes

ETAPE 1

Description de séquences professionnelles vécues

Scène relatée par un professionnel

ETAPE 2

Dissection de chaque séquence en plusieurs plans

Découpage par le professionnel et l'intervenant

ETAPE 3

Formulations des compétences pour chaque plan

Agrégats plans/séquences/compétences

TRAITEMENT DES ENTRETIENS

Des formulations aux référentiels

ETAPE 1

Agrégat séquence professionnelle/compétences

Analyse et regroupement des formulations de compétences par plan en compétences par séquence

ETAPE 2

Construction du référentiel d'activité professionnelle

Regroupement des séquences professionnelles sous forme d'actions-types

ETAPE 3

Agrégats actions-type/compétences

ETAPE 4

Compétences principales dans l'emploi

OPERATIONNALITE DES RESULTATS

Une instrumentalisation au service des professionnels

Lecture du champ d'intervention et de l'activité du secteur

Outil d'analyse de l'adéquation entre l'activité du service et les compétences disponibles

Gestion des ressources humaines (recrutement, plans de formation ...)

Référentiels d'activités et de compétences

CONCLUSION

Ce cahier de recherche a été motivé par la réflexion méthodologique engagée à l'occasion de la réalisation de travaux auprès de travailleurs sociaux de l'Administration pénitentiaire et de la Prévention spécialisée. Il a pour ambition de n'être qu'une modeste contribution à une réflexion sur l'analyse de l'emploi et des compétences et à l'émergence d'une approche récente de ces termes dans le secteur de l'action sociale et éducative. Ce cahier de recherche constitue une reconstruction théorique d'une pratique d'enquête et d'étude pour traiter cette question des compétences.

Les enjeux actuels autour des emplois de l'intervention sociale nécessiteraient un cadrage plus rigoureux de ces emplois. Il n'est pas aisé de se reconnaître dans l'éclatement actuel, le flou des postes et l'interchangeabilité des titres. Il faut se démarquer davantage de l'appellation « travailleur social » qui masque les différences, voire les oppositions entre les métiers, qui crée l'illusion d'un consensus entre des métiers à la dérive, des métiers qui se créent et des professions établies qui se défendent (VILBROD, 1993)⁷⁸.

Cependant, sur le plan de la méthode d'analyse des compétences dans le champ de l'intervention sociale et éducative, trois constats s'imposent et fournissent les principes de base de cette méthode :

- 1 - pour analyser les compétences des intervenants sociaux, il est impossible de raisonner en terme de **tâche** à effectuer pour un poste de travail donné. Il faut saisir l'ensemble des compétences mises en oeuvre face à une **situation professionnelle** donnée.
- 2 - mais, partir d'une **situation professionnelle** pour analyser des compétences signifie se situer d'emblée dans une analyse et une prise en compte de la **complexité**. Et, plus les situations professionnelles sont complexes, plus les compétences pour y faire face sont nombreuses, et plus la **construction d'agrégats situation professionnelle/compétences est difficile** et périlleuse.

Quand l'analyse porte sur un poste de travail dont les **tâches sont simples** (une seule tâche à accomplir), les compétences nécessaires sont simples. Le rapprochement tâche/compétences s'effectue dans ce cas sur une **construction simple d'agrégats**.

⁷⁸ VILBROD A. : « La vocation renouvelée : les déterminants sociaux du choix de métier d'éducateur spécialisé » Thèse de doctorat, Université de Nantes, sous la direction d'A. Guillou, décembre 1993.

3 - Dans d'autres secteurs d'activité, à un poste, pour un emploi donné, le titulaire doit posséder des **compétences**, celles-ci s'additionnent, **se juxtaposent** les unes aux autres pour accomplir les tâches exigées. Occuper ce type d'emploi demande une compétence principale qui peut être définie comme la capacité à mobiliser telle ou telle compétence particulière à un moment donné.

Cette compétence principale, dans les emplois de l'intervention sociale et éducative, est caractérisée par une **capacité à associer de multiples compétences et à les combiner dans le même instant**.

Ces trois constats fournissent les principes de base qui permettent de mieux ajuster compétences et pratiques. Ils constituent un instrument d'analyse des compétences, dans lequel les agrégats situation professionnelle/compétences peuvent être reconstitués par les professionnels et les gestionnaires de l'action en fonction de leurs objectifs, des pratiques attendues ou de leurs besoins à un moment donné.

Les travaux pour lesquels le CRÉDOC a été sollicité avaient moins une vocation d'étude qu'une ambition pragmatique de production de référentiels et d'outils d'analyse au service des professionnels de la formation et de l'intervention. Nous avons conscience des limites de ces travaux. Le choix de privilégier la parole des professionnels au cours d'entretiens collectifs et individuels et de construire des compétences à partir de cet unique matériau a été dicté par le souci d'intégrer ces professionnels dans la démarche de construction de leurs compétences. L'analyse de ces compétences pourrait être utilement complétée par une étude de l'environnement institutionnel et une prise en compte des attentes des responsables et des financeurs en matière de compétences et d'évolution des postes socio-éducatifs.

Les outils méthodologiques proposés permettent aux professionnels de disposer d'un bon outil de recensement des actions et des pratiques mises en place dans un secteur donné. Ils permettent de faire émerger les compétences individuelles et collectives au sein des services. Pour les responsables de services ou d'organismes sociaux, ces outils méthodologiques peuvent faciliter le recrutement et la gestion des ressources humaines dans le sens d'une meilleure analyse de la relation compétences disponibles/logiques d'intervention.

ANNEXES

ANNEXE n°1

Principales formes d'organisation de la prévention spécialisée

- 1- le service départemental de P.S.
- 2- l'association départementale de P.S.
- 3- l'association ou le poste municipal
- 4- l'association à vocation départementale ayant, entre autres activités socio-éducatives, un secteur P.S.
- 5- la grosse association du secteur ayant, entre autres activités socio-éducatives, un secteur P.S.
- 6- la grosse association de P.S. ayant plus de trois équipes
- 7- l'association de P.S. ayant deux ou trois équipes
- 8- l'association de P.S. de quartier avec une équipe
- 9- l'association de P.S. de quartier sans éducateur

ANNEXE n°2

Principales activités des équipes en Prévention spécialisée

LES MODES D' ACTIONS
<ul style="list-style-type: none"> - présence des éducateurs dans la rue - accueil des jeunes dans un local - présence des éducateurs dans une structure
<ul style="list-style-type: none"> - suivi et accompagnement des jeunes dans les démarches - entretiens avec des jeunes - travail avec les partenaires dans le cadre des suivis de jeunes - rencontres et démarches avec les familles - permanence d'accueil - actions communautaires avec les habitants
<ul style="list-style-type: none"> - sorties éducatives - séjours loisirs : camps et week-end - activités éducatives de loisirs - soutien à des projets de groupes - chantiers, petits boulots, formation - soutien scolaire - accueil au local ou "Club"
<ul style="list-style-type: none"> - présence dans les instances locales de concertation - élaboration avec les partenaires d'un projet commun - participation active à une mesure ou un dispositif d'insertion - participation aux activités d'une structure
<ul style="list-style-type: none"> - activité péri-scolaire en partenariat - chantiers d'insertion permanents - hébergements (gestion de studios) - entreprises d'insertion

ANNEXE 3

CREDOC/Administration pénitentiaire
CPAL de

ANALYSE D'UNE SITUATION D'ACTIVITE PROFESSIONNELLE ET DES COMPETENCES
mises en oeuvre à cette occasion

GRILLE D'IDENTIFICATION DE L'EMPLOI/METIER au sein du CPAL

Nom du métier

Appellations principales (appellation du métier selon le type de formation):

1) Assistant social, 2) Conseiller d'insertion et de probation: CIP (ex- éducateur du ministère de la Justice)

Appellations spécifiques (appellation de l'emploi, de la fonction selon les conditions d'exercice du métier):
agent de probation

Définition de l'emploi

Descriptif général des activités de l'emploi/métier (*cf. textes du code de procédure pénale*)

Art. D. 587: L'agent de probation exécute pour chacune des mesures qui lui sont confiées les instructions données par le magistrat qui a saisi le CP. Il vérifie que le condamné se soumet aux mesures de contrôle et respecte ses obligations ou conditions qui lui sont imposées. Il met en oeuvre toutes mesures d'aide propres à favoriser sa réinsertion sociale.

Il fournit au JAP, à la demande de celui-ci ou à de sa propre initiative, tous éléments d'information lui permettant de prendre les mesures adaptées à la situation du condamné, notamment en lui adressant un rapport semestriel. Il lui propose les aménagements ou modifications des mesures de contrôle, des obligations particulières, et il lui rend compte des violations. L'agent de probation chargé d'une enquête ou d'un contrôle judiciaire rend compte au magistrat mandant de toutes difficultés rencontrées dans le cadre de leur exécution. Le JAP ou tout magistrat mandant s'il constate qu'un agent de probation n'accomplit pas les diligences prévues par le présent article, peut le faire décharger de la mesure par le directeur de probation.

Art. D. 588; Chaque agent de probation assure les liaisons avec les divers services sociaux, éducatifs, médico-sociaux locaux et prend tous contacts nécessaires à l'accomplissement de sa mission

Conditions générales d'exercice: Environnement et contexte de travail

Cadre institutionnel: ministère de la Justice,

Lieu d'exercice: Tribunal de Grande Instance, Service de l'Application des Peines, Comité de probation et d'assistance aux libérés.

Personnel: 4 JAP, 1 directeur, 1 chef de service, 3 secrétaires, 1 greffier, 21 agents de probation, 1 appariteur

masculin: 8, féminin: 20; temps plein: 20, temps partiel: 8.

Zone d'intervention: le département, mais à chaque agent est affecté un territoire géographique (1 ou plusieurs communes)

Les dossiers arrivent suite aux décisions de la Commission d'application des Peines et des JAP, de la Chancellerie (LC), de la juridiction (SME, TIG, Ajournements mise à l'épreuve), du Parquet (Aménagement des peines: D.49). Sans dossier: les sortants de prison, les libérés définitifs.

55% des dossiers sont effectivement suivis par le CPAL. Chaque agent de probation suit 70 dossiers. Les dossiers suivis sont déclarés prioritaires. Le caractère prioritaire est déterminé par le 1er juge.

Les dossiers non effectués sont mis en attente d'affectation ou suivis administrativement ou classés. La décision est prise par le juge et le délégué au cas par cas.

Formation et expérience

Niveaux et types de formation pour accéder le plus généralement à l'emploi/métier:

BAC + formation AS (3 ans)

BAC + formation éducateur (2 ans) en interne, remplacé par formation CIP (2 ans) depuis la rentrée 1994 avec une prévision niveau DEUG à l'entrée en école.

au CPAL: 16 éducateurs et 7 assistantes sociales

Ancienneté des agents de probation :

1) dans la fonction: 10 ans et 9 mois. La plus courte: 2 ans, la plus longue: 20 ans

2) dans le service: 6 ans et 3 mois. La plus courte: 1 an, la plus longue: 19 ans

Expériences professionnelles éventuelles hors du social

GRILLE D'ANALYSE
D'UNE SITUATION D'ACTIVITE PROFESSIONNELLE
 (exemple n°1)

LA DESCRIPTION DE LA SITUATION : *descriptif des faits, des personnes et des institutions impliquées;*

Mesure: LC Garde des Sceaux (c'est le ministère qui décide de la LC). La LC peut être demandée à mi-peine (en règle générale, à 3/4 peine).
 Conditions: si condamné en assise à + de 5 ans: possibilité après avis favorable de la CAP (1 commission dans prison, 1 commission au ministère dans laquelle ne figure aucun TS). Si - de 5 ans, c'est le JAP qui décide.
 Situation du condamné: primaire, pour cambriolage avec viol en réunion (condamné à 8 ans). Libéré en LC en déc 92. Fin de la LC: nov. 94.

Rencontre avec le JAP (en juillet 92): celui-ci informe des obligations, du règlement de la partie civile...etc. Entretien avec le directeur du CPAL. Entretien avec l'agent de probation régulièrement.

ACTIONS MISES EN OEUVRE: *descriptif précis et détaillé de la façon d'agir de l'agent, des actions mises en oeuvre;*

Dans le cadre des obligations liées à la mesure: entretiens réguliers avec l'agent de probation pour faire le point sur l'évolution de la situation du condamné. Il est toujours venu aux rendez-vous.

La mère est venue avec son fils de 32 ans lors du premier entretien avec l'agent de probation. Il vit chez ses parents. Action d'ordre psychologique: travailler sur ce qui s'est passé, avant la prison, en prison, sur les relations familiales, la situation professionnelle. Proposition par le délégué d'envisager une thérapie au bout d'un an et demi de suivi à cause de la non-évolution de l'individu au plan du travail, et de sa dépendance familiale qui lui pèse. Proposition du nom d'un psychiatre. L'intéressé entame une psychotérapie en fin de suivi de conditionnelle.

DOMAINES D'INTERVENTION:

Le respect des obligations: trouver du travail, remboursement de la partie civile.
 La psychologie et le comportement de l'individu

TECHNIQUES, TECHNOLOGIES MISES EN OEUVRE: *outils et moyens d'action mis en oeuvre;*

Entretiens réguliers. Faire parler la personne sur ce qu'elle vit, ce qu'elle a vécu pour travailler sur son devenir.

RESPONSABILITES: *autonomie d'action, pouvoir de décision, contraintes hiérarchiques dans la situation décrite;*

L'agent a assuré le suivi seul. Un seul compte-rendu au JAP dans ce suivi pour savoir quelle attitude prendre puisque la partie civile avait déménagé.
quels liens avec les autres membres du service dans ce suivi? Dans ce cas, à part la seule intervention auprès du JAP, le suivi s'est effectué de façon individuelle entre le délégué et le libéré conditionnel.

ANALYSE DES COMPETENCES ET DES APTITUDES
mises en oeuvre

par l'agent de probation (exemple n°1)

Formation et expérience

Type de formation pour accéder à l'emploi/métier: Diplôme d'État d' Assistante sociale en 19..

Formations complémentaires: études universitaires en psychologie: *titres?, niveau d'étude?*

Ancienneté de l'agent de probation:

1) dans la fonction:

2) dans le service:

COMMENTAIRES, REFLEXIONS SUR LES ATTITUDES ET COMPETENCES MISES EN OEUVRE

“nous sommes des travailleurs sociaux et nous prenons la personne dans sa globalité. Nous ne pouvons traiter uniquement de l'application de la ou des mesures”.

Pour faire un travail de fond, il faut du temps. La durée de la mesure est déterminante dans la manière dont on peut aborder le suivi.

L'agent de probation pourrait “se contenter” d'agir uniquement dans le registre défini pour sa fonction. Or constamment, il dépasse le cadre de sa mission, s'il veut faire un travail vraiment éducatif.

“Sans prétendre faire un travail de psychologue, et ce n'est pas mon métier, j'utilise mes connaissances acquises au cours de l'entretien. J'essaie de faire parler la personne sur ce qu'elle a fait depuis notre dernière rencontre, mais aussi d'une manière plus large, sur sa famille, sa situation professionnelle...”

COMPLÉTER cette dernière partie en essayant de caractériser, ce que vous pensez avoir mis en jeu en termes de: savoirs, savoir-faire, savoir-être.

La mesure de Justice avec un suivi éducatif impose un cadre au délégué et au condamné. Le fait que le délégué convoque régulièrement le condamné, lui demande de justifier de son travail, de remboursements, cela demande un effort, c'est une contrainte qui fixe des limites et qui est éducative en soi. Savoir déjà, simplement **utiliser le cadre**, avec les rendez-vous, les heures, est un **savoir**.

Le **savoir-faire** c'est aussi de **créer une relation** dans le cadre en question, relation qui se crée d'abord par l'écoute de l'autre dans ce qu'il est dans tous les domaines de sa vie. Le **savoir-faire**, c'est de **repérer où il y a des blocages**, les mettre en évidence aux yeux du condamné. C'est repérer où cela n'évolue pas chez le condamné. Le but final étant qu'il n'y ait pas de récidive.

ANNEXE 4

**Les principales compétences énoncées
par des éducateurs en Prévention spécialisée**

des savoirs

- **avoir des connaissances pratiques**
 - * avoir une bonne connaissance des mesures et dispositifs sociaux
 - * connaissance du judiciaire (application des peines, procédure pénale)
- **avoir un stock d'informations pratiques sur les ressources locales**
 - * avoir connaissance des structures et dispositifs existant en local
- **connaissance des techniques de travail avec les groupes**
 - * approches systémiques, comportementales, dynamique des groupes
 - * savoir rendre un groupe actif et dynamique
 - * technique de remotivation des jeunes
- **connaissance d'une technique d'activité**
 - * avoir une bonne approche technique de l'activité
 - * avoir une bonne maîtrise de la démarche pédagogique
 - * pratiquer une activité sportive
- **avoir des connaissances théoriques générales**
 - * d'une discipline (socio, psycho, droit, scolaire)
- **avoir des connaissances théoriques sur des méthodes d'analyse du travail**
 - * techniques d'évaluation

des savoirs-faire

- **savoir s'exprimer, savoir argumenter un point de vue**
- **savoir organiser et se constituer un stock de connaissances, d'informations**
 - * avoir une bonne connaissance des mesures et dispositifs sociaux
 - * connaissance du judiciaire (application des peines, procédure pénale)
 - * avoir connaissance des structures et dispositifs existant en local
- **capacité à utiliser les connaissances et les informations**
 - * avoir suffisamment de connaissances pour orienter
- **capacité à utiliser une technique**
 - * savoir rendre un groupe actif et dynamique
 - * savoir organiser une activité
 - * savoir construire un projet
- **savoir mobiliser des connaissances théoriques**
 - * mettre à jour ses propres connaissances scolaires,
 - * avoir une approche clinique des difficultés du jeune
 - * savoir analyser et reformuler, traduire, interpréter le discours d'un jeune
 - * utiliser les principes de la dynamique des groupes
- **savoir analyser et diagnostiquer une situation**
 - * savoir analyser une situation avec un groupe
 - * savoir analyser un problème local (quartier, ville)
- **savoir travailler avec des jeunes difficiles**
 - * savoir anticiper les réactions des jeunes
 - * savoir négocier avec des jeunes
- **capacité à mettre en oeuvre un "suivi" éducatif**
 - * savoir mobiliser les personnes sur leur problématique
 - * savoir rendre responsable un jeune
 - * gérer un suivi d'un jeune en MA sur plusieurs années

- **savoir faire un diagnostic des problèmes d'un jeune**
 - * analyser la situation d'un jeune dans son ensemble
 - * évaluer le niveau d'un jeune
 - * savoir analyser un discours et diagnostiquer un problème
 - * savoir dégager des priorités d'action
 - * décrypter la demande, les besoins à travers le discours ou le comportement
- **être capable et savoir faire des démarches administratives**
 - * savoir utiliser le téléphone
 - * savoir faire des propositions, pouvoir apporter des réponses
 - * accepter de faire à leur place dans certaines circonstances
- **être capable de transmettre son savoir, des connaissances**
 - * être pédagogue et savoir adapter son langage
- **savoir observer**
 - * mémoriser ce qui se passe, enregistrer ce qui se dit
 - * être attentif, vigilant
- **capacité d'évaluation de l'action**
 - * savoir utiliser et maîtriser des outils d'évaluation
- **savoir travailler en équipe**
 - * transmettre les informations aux collègues de l'équipe
- **savoir travailler avec des partenaires**
 - * savoir analyser et comprendre le point de vue des partenaires
 - * savoir faire preuve de diplomatie
 - * être capable de négocier avec des partenaires
 - * respecter les complémentarités
- **capacité à se constituer un réseau de relations**
 - * posséder un bon réseau de relations parmi les autres professionnels
- **capacité d'innovation**
 - * savoir développer des propositions
 - * prendre des initiatives

des savoir-être

- **capacité à travailler avec des jeunes difficiles**
 - * capacité à négocier avec des jeunes
 - * savoir respecter l'autre
- **capacité à travailler en équipe**
 - * accepter la confrontation avec les autres membres de l'équipe
 - * avoir envie de travailler en équipe
- **capacité organisationnelle**
- **une grande capacité d'écoute**
 - * savoir écouter non pas comme un psy, mais dans le sens "être avec"
 - * savoir écouter l'autre
- **être disponible**
- **capacité d'adaptation aux personnes et aux situations**
 - * s'adapter aux jeunes
 - * savoir s'adapter à l'autre
 - * savoir s'adapter aux situations multiples
- **capacité à se remettre en cause**
 - * accepter de changer de point de vue
 - * accepter d'être remis en cause par les jeunes, par les collègues
- **capacité à prendre du recul**
- **avoir le respect de l'autre, être tolérant et savoir être patient**
- **être accessible**
- **savoir gérer son investissement personnel, son énergie, sa motivation**
- **avoir de l'autorité**
 - * être capable de faire preuve de fermeté
- **vouloir développer des relations individuelles**
- **être capable de s'adapter à la PS**
 - * accepter la souplesse horaire
 - * résistance aux intempéries

des qualités personnelles

- être équilibré soi-même, bien dans sa peau
 - * être soi-même, authentique
- être maître de soi
 - * être capable de gérer ses émotions, son stress
- être optimiste
 - * il faut être d'un naturel optimiste
 - * il faut avoir confiance en l'avenir, dans les personnes
- être réaliste
- être dynamique
 - * il faut être quelqu'un d'actif
 - * il faut être sportif
- être soi-même rigoureux
- être motivé
 - * pour travailler dans la rue
 - * conviction personnelle par rapport à une dynamique d'action
 - * s'investir personnellement
- avoir le sens et le goût du contact
 - * être prêt à établir une relation affective
 - * avoir une certaine facilité de contact avec les gens
- avoir une certaine ouverture d'esprit
 - * être diplomate
- avoir des capacités intellectuelles (de la mémoire)
- être créatif, imaginatif,
- avoir le sens de l'humour

ANNEXE n°5

L'EDUCATEUR EN PRÉVENTION SPÉCIALISÉE

COMPETENCES PRINCIPALES rencontrées dans les différentes méthodes d'intervention

1 - Les Compétences et aptitudes de base :

Savoirs

- connaissances pragmatiques : connaissance des dispositifs et des structures en local, connaissance du contexte

Savoir-faire

- s'adapter, réagir rapidement, spontanément aux situations,
- observer et analyser les comportements individuels, de groupe
- analyser et poser un diagnostic sur une situation individuelle ou de groupe
- établir un contact avec les autres
- guider, accompagner, suivre une personne dans ses cheminements, son évolution
- construire et gérer une action collective (en partenariat), avec un groupe (jeunes ou adultes)
- construire un projet (trouver les financements, les partenaires, concevoir la mise en oeuvre...)

Savoir-être

- capacité à "aller vers" les jeunes, les personnes,
- accepter de - "faire avec" les jeunes
- ne pas avoir peur des personnes rencontrées, ni de la méthode (le travail de rue, notamment),
- être capable de faire preuve d'autorité de manière à contenir et maîtriser les comportements agressifs
- capacité d'écoute
- être capable de s'adapter aux multiples situations rencontrées
- accepter le travail en équipe, la négociation

Qualités personnelles

- avoir envie d' "aller vers" les personnes,
- accepter l'insécurité, l'improvisation
- être ouvert et tolérant

2- Compétences associées :

Savoirs

- connaissances théoriques spécifiques en sciences humaines,
- formations techniques (entretien, analyse systémique, ou maîtrise de technique manuelles, sportives)

Savoir-faire

- anticiper des comportements en fonction des situations ,
- intervenir auprès d'un groupe avec opportunité,
- composer avec le temps : agir en urgence ou prendre du temps, dans les accompagnements individuels
- chercher le sens de la démarche du jeune ou des jeunes,
- saisir les opportunités pour mettre en place des activités, des actions, des projets
- assurer les relais et la médiation avec les autres services ou structures locales
- expression écrite et orale : rédiger un bilan, un projet et pouvoir les présenter oralement,
- utiliser et s'appuyer sur les ressources de l'équipe

Savoir-être

- être capable de leur dire clairement les choses : qui sont les éducateurs, ce que l'éducateur peut faire avec eux, les limites de son intervention,
- être disponible à la rencontre de l'autre.
- être patient : laisser la personne prendre son temps, cheminer à son rythme
- être diplomate, accepter la négociation, les compromis, s'adapter aux personnes, avec les partenaires, mais aussi en équipe
- avoir l'esprit de décision
- être réceptif à l'évaluation, à l'analyse des pratiques,
- être dynamique, moteur dans les projets avec les groupes

Qualités personnelles

- avoir le désir de chercher à comprendre l'histoire et la situation des autres : avoir un intérêt pour ce que vit l'autre,
- être créatif, inventif pour adapter les moyens au contexte,
- accepter de vivre des expériences de vie de groupe, de vie communautaire,
- être passionné par une activité particulière

Dépôt légal : Mai 1996

ISSN : 1257-9807

ISBN : 2-84104-061-5

