

■ Septembre 2018
■ INJEPR-2018/11

Les effets des formations destinées aux travailleurs de jeunesse dans le programme européen Erasmus + Jeunesse en action

Rapport d'étape (modules A et B)

Étude RAY-Capacities

FRANCINE LABADIE
ESTELLE CROCHU

■ Commanditaire : Agence du service civique /Agence
Erasmus + France Jeunesse & sports



Les effets des formations destinées aux travailleurs de jeunesse dans le programme européen Erasmus +: Jeunesse en action

Rapport d'étape (modules A et B)- Étude RAY-Capacities

Francine Labadie et Estelle Crochu

[Pour citer ce document](#)

Labadie F., Crochu E., 2018, *Les effets des formations destinées aux travailleurs de jeunesse dans le programme Erasmus + Jeunesse en action. Rapport d'étape (modules A et B). Étude RAY-Capacities*, INJEP Notes & rapports/Rapport d'étude.

SOMMAIRE

PRESENTATION GENERALE DE L'ETUDE	5
OBJET ET METHODOLOGIE DE L'ETUDE	7
Objectifs	7
Méthodologie	8
L'étude exploratoire.....	8
Les différents modules composant l'étude	8
L'échantillonnage	9
Sélection des bénéficiaires de formation interviewés et déroulement de l'étude	9
Précisions sur l'échantillon du module B.....	10
Les actions de formation choisies	12
Analyse des entretiens.....	13
CONTEXTE	15
Politiques de jeunesse et travail de jeunesse.....	15
Le travail de jeunesse dans le cadre de la mobilité internationale.....	17
La professionnalisation des travailleurs de jeunesse impliqués dans la mobilité internationale dans un cadre non formel	19
PROBLEMATIQUE.....	23
De quelle professionnalisation parle-t-on ?	23
Compétences, soft skills et compétences sociales	24
Une notion faisant l'objet de fortes controverses théoriques.....	24
L'importance de soft skills	25
Développement professionnel, processus et transferts des apprentissages	28
selon la théorie de l'éco-formation.....	29
RESULTATS	33
LES GAINS : LA MISE EN SENS DES APPRENTISSAGES	34
Introduction	34
Différents types de gains.....	35
Des gains en termes de nouvelles ressources.....	36
Des gains résultant d'interactions et d'échanges.....	36
Des gains liés à l'activation d'un processus de réflexion	37
Des gains relatifs au rapport à la formation	38
L'analyse des gains à court terme et à moyen terme	39
LES COMPETENCES : QUELLE APPROPRIATION DES APPRENTISSAGES?	41
Les compétences en termes de performances.....	41
Dimension politique	43
Dimension interculturelle	47

Dimension professionnelle.....	55
Les compétences comme potentialités	67
La réflexivité comme condition d'appropriation de la compétence.....	67
La réflexivité permet la compétence d'adaptation	68
« <i>Soft-skills</i> », les compétences sociales et affectives	70
Les compétences interculturelles comme compétences sociales	70
Autres compétences sociales et affectives ou compétences transversales	72
LES IMPACTS : DIFFERENTS PRISMES	75
Partenariat et expertise : des effets tangibles.....	75
Le partenariat, l'impact le plus visible à l'échelle des individus et des organisations	75
Autres impacts de la montée en compétences des travailleurs de jeunesse pour les organisations	78
Impacts sur le développement professionnel et personnel	81
Le développement professionnel en actes : nouvelles activités, nouvelles pratiques professionnelles	81
Développement personnel, impact plus implicite, mais capital.....	83
PERSPECTIVES PROFESSIONNELLES FUTURES.....	89
Une évolution professionnelle dominée par la précarité structurelle du travail de jeunesse en France	89
Le cas français : les participant•e•s en service civique	90
CONCLUSIONS	92
BIBLIOGRAPHIE.....	95
ANNEXES	99
Annexe 1. Profil des interviewés	99
Annexe 2. Guides d'entretiens	101
Entretien avant activité (I-1).....	101
Entretien 2 mois après la formation (I-2)	102
Entretien 1 an après la formation (I-3)	104
Annexe 3. Cadre conceptuel des compétences du travail de jeunesse (dimension internationale/européenne).....	109

Présentation générale de l'étude

L'étude portant sur la montée en compétences des bénéficiaires du programme Erasmus+ Jeunesse en action, dénommée « RAY-Capacities » est inscrite dans le programme de travail (2015-2018) du réseau européen RAY (Research based Analysis of Youth in Action), auquel participent l'Agence nationale Erasmus+ Jeunesse et sports et l'INJEP, en tant que partenaire de recherche. Au-delà de la France, elle est conduite dans onze autres pays membres du réseau RAY, selon le même protocole¹. Elle donnera lieu à la production de rapports distincts au niveau transnational et au niveau national (Bammer *et al.*, 2017). Cette étude est mentionnée dans la stratégie européenne de formation dans le champ de la jeunesse de l'Union européenne comme une référence pouvant permettre d'améliorer la stratégie de formation future (European Commission, 2016).

L'étude, soutenue financièrement par l'agence française Erasmus + Jeunesse et sports, poursuit une visée évaluative. Il s'agit d'abord de mettre au jour et d'analyser les effets des formations proposées par le programme européen en termes d'apprentissages et de compétences sur les bénéficiaires ainsi que sur les organisations au sein desquelles ces derniers sont impliqués (modules A et B). Plus largement, l'étude apporte une contribution sur l'apport de ces formations sur la professionnalisation des travailleurs de jeunesse œuvrant dans le cadre de la mobilité internationale dans un cadre non formel. L'étude comporte un second volet relatif aux stratégies de formation développées par les organisations porteuses de projets dans le cadre du programme (module C). Ici l'objectif est de repérer et de valoriser les bonnes pratiques des organisations dans le champ de la formation des professionnels, qui contribuent à la professionnalisation des acteurs de la mobilité internationale dans un cadre non formel et à l'amélioration de la qualité des services rendus. Ce dernier volet est au cœur des travaux qui seront conduits au cours de l'année 2018.

Suite au premier rapport d'étape qui était principalement centré sur les formations suivies (motivations de départ, vécu de la formation, premiers usages des acquis des formations dans les pratiques professionnelles), ce deuxième rapport national s'intéresse donc exclusivement aux apprentissages développés par les travailleurs de jeunesse, aux compétences acquises et mises en œuvre dans la pratique à l'échelle de l'individu et de l'organisation.

¹ Allemagne, Autriche, Estonie, Finlande, Hongrie, Italie, Lituanie, Pologne, République tchèque, Roumanie, Turquie.

Objet et méthodologie de l'étude

Le principal objet de cette étude qualitative à visée évaluative est de mettre au jour l'effet des actions dédiées à la formation dans le cadre du programme Erasmus + Jeunesse en action. Il s'agit principalement des actions relevant de l'action KA1 (mobilité des travailleurs de jeunesse), ainsi que des actions de formation inter-agences (Transnational Cooperation Activities [TCA]). Le regard est porté sur les effets en termes de montée en compétences des acteurs ainsi qu'au sein de leurs organisations. Cette étude devrait contribuer surtout affiner la compréhension du processus de professionnalisation des travailleurs et travailleuses de jeunesse œuvrant à l'échelle européenne et du rôle joué par la formation dans cette perspective.

ENCADRE 1. LE PROGRAMME ERASMUS+ JEUNESSE EN ACTION : LES FORMATIONS

Erasmus+ : Jeunesse en action est un programme européen favorisant la mobilité internationale dans un cadre non formel, c'est-à-dire hors de l'école et de l'université. Il s'adresse à tous les jeunes sans condition de diplôme ou de statut et leur propose des échanges, du volontariat européen et des séminaires d'échanges de réflexion sur les politiques de jeunesse. Mais il vise aussi les travailleurs de jeunesse à travers la mise en place de formations. Ces professionnels sont spécialisés dans l'accompagnement de jeunes – par exemple être tuteurs de volontaires –, ou dans la mise en place d'actions de mobilité internationale, dans des structures associatives ou dans des collectivités territoriales. Ces formations ont pour objectifs de faciliter la mobilité internationale des travailleurs de jeunes, de renforcer leurs compétences et d'améliorer ainsi la qualité du travail de jeunesse. Ces formations qui accueillent des professionnels de toute l'Union européenne sont systématiquement à dimension multiculturelle et couvrent une large gamme de thématiques comme : la coopération transfrontalière dans le travail de jeunesse, la formation de tuteurs de service volontaire européen, la communication linguistique, ou encore l'échange de pratiques sur la lutte contre la radicalisation ou contre les discriminations.

Objectifs

Les objectifs de cette étude sont plus précisément :

- d'analyser le processus de montée en compétences des travailleurs et travailleuses de jeunesse ainsi que des « *youth leaders* » suite à leur participation à une formation dans le cadre du programme Erasmus + Jeunesse en action ;
- de comprendre comment les compétences dans ces formations sont mobilisées dans la pratique ;
- d'apprécier l'effet des formations sur les organisations impliquées dans le programme Erasmus+ : Jeunesse en action.

ENCADRE 2. DOCUMENTS DE REFERENCE EUROPEENS SUR LES COMPETENCES

L'analyse du développement des compétences sera notamment référée aux :

- Compétences clés (référence au cadre européen des compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie (Parlement européen et Conseil de l'Europe, 2006) : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:c11090&from=FRA>
- Référentiel de compétences du travailleur de jeunesse à l'international (Bergstein, García López, Teichmann, 2014) : www.salto-youth.net/downloads/4-17-3460/CompetencemodelForYoutworker_Online-web.pdf
- Portefolio de compétences du travail de jeunesse : www.coe.int/en/web/youth-portfolio/youth-work-competence

Méthodologie

La méthodologie mise en œuvre en France décline le protocole de recherche défini collectivement au sein du réseau RAY par les douze pays réalisant l'étude. Ainsi ce protocole de recherche commun est construit autour de trois modules avec des méthodes, des outils et des objectifs de recherche différents.

L'étude exploratoire

Préalablement à la définition du protocole de recherche, une étude exploratoire relative aux « compétences de travail de la jeunesse » (y compris pour le travail international de jeunesse) a été réalisée à travers une revue de la littérature, l'analyse des référentiels de compétences existants pour le travail de jeunesse au niveau européen, une enquête (entretiens standardisés) avec les responsables de la mise en œuvre du TCA dans Erasmus + Jeunesse en action. En outre, des études préliminaires nationales ont été menées dans quelques pays (dont la France), explorant les dimensions du développement des compétences du travail de jeunesse et de leur utilisation auprès des participants d'activités de formation et de mise en réseau au sein du programme Jeunesse en action (2007-2013). Cette étude exploratoire visait à contribuer au développement des instruments de recherche appropriés à l'objet.

Les différents modules composant l'étude

L'étude RAY-CAP se décompose ainsi en trois modules :

▪ **Module (A) sur les apprentissages et le développement des compétences**

Le protocole de recherche est basé sur une auto-évaluation des apprentissages liés aux formations (programme Erasmus +) ainsi que du développement des compétences des bénéficiaires, réalisée dans le cadre d'entretiens avant l'activité de formation et deux mois après. L'échantillon comprend des participants ayant différents niveaux d'expérience (« *new comers* » et « experts ») et mixte différents types de formations, en France ou en Europe.

▪ **Module (B) sur le transfert des compétences dans la pratique**

Le protocole de recherche prévoit des entretiens semi-directifs avec les mêmes interviewés 12 mois après l'activité de formation (avec un échantillon plus réduit cependant que pour le module [A]), (voir infra). Ces entretiens devraient également pouvoir être remobilisés dans l'analyse des réponses au module (C) sur les effets sur les organisations.

Le présent rapport rend compte des résultats relatifs aux entretiens deux mois après la formation (module A) et un an après la formation (module B).

▪ **Module (C) sur les effets systémiques du développement des compétences au sein des organisations**

Ce dernier module explorera en 2018 les effets systémiques (à long terme) des activités de formation sur les organisations engagées dans le programme Erasmus +. Le terrain est actuellement en cours. Le protocole de recherche comprend des interviews (semi-structurés) avec les responsables des organisations impliquées dans des activités d'Erasmus + Jeunesse et sport. Les interviewés seront des directeurs d'organisations et les chargés de mission « formation » travaillant sur les activités Erasmus + Jeunesse. Un rapport spécifique rendra compte des résultats liés à ce module fin 2018.

L'échantillonnage

Trois prismes sont proposés pour présenter la démarche d'échantillonnage.

Sélection des bénéficiaires de formation interviewés et déroulement de l'étude

Basée sur une approche qualitative, cette étude a donné lieu à la réalisation de trois vagues d'entretiens semi-directifs (I-1 ; I-2 ; I-3) auprès de bénéficiaires des formations. Le protocole d'évaluation et plus particulièrement les guides d'entretiens qui en découlent ont été conçus dans le cadre d'un groupe de travail piloté par la coordination scientifique du réseau et associant les 12 pays concernés.

L'équipe de recherche française a sélectionné 36 participant·e·s aux formations du programme avec l'appui de l'Agence française Erasmus + Jeunesse et sport. L'échantillon a été construit de manière contrastée, en concertation avec l'agence française, pour tenir compte de la diversité des profils des travailleurs et travailleuses de jeunesse, de leurs représentations du travail de jeunesse et pour questionner la montée en compétences permise par les formations dans des univers différenciés de travail et d'organisations. Parmi ces 36 bénéficiaires, 10 ont été retenus pour relever à la fois de l'échantillon français et de l'échantillon transnational, sachant qu'une analyse des entretiens est réalisée à ces deux niveaux.

Les 36 bénéficiaires ont été interviewés à deux reprises dans le cadre du module A : avant leur départ en formation, puis deux mois après leur participation à ces formations, soit de décembre 2015 à août 2016. Il n'y a pas eu perte d'individus de l'échantillon entre les première et deuxième vagues d'entretiens.

Pour la troisième vague (module B), un entretien a eu lieu un an après les deux précédentes, soit d'avril à août 2017. Parmi les 36 bénéficiaires, seules 20 personnes ont été interviewées afin de se concentrer

sur un panel de professionnels plus expérimentés. Ce choix est pour partie volontaire du fait de « l'instabilité » de ces statuts vis-à-vis de l'activité de travailleur de jeunesse. Ainsi, la réduction de l'échantillon a porté sur les 12 personnes en service civique ou bien à l'université, n'étant plus en poste en 2017 (voir infra).

Néanmoins, la sélection des 20 interviewés a respecté le partage précédent quasiment égalitaire entre les formations TCA ou issues d'une action clé 1, les hommes et femmes, des plus jeunes et des plus âgés, des « *new comers* » et des expérimentés ainsi qu'une diversité de statuts (bénévoles, salariés d'associations, agents territoriaux).

Précisions sur l'échantillon du module B

Le présent rapport s'intéressant plus particulièrement au transfert des compétences dans la pratique, il importe d'apporter quelques précisions sur l'échantillon de ce module.

▪ **La composition de l'échantillon :**

L'échantillon des participants est constitué de 10 femmes et 10 hommes : deux personnes ont entre 18 et 20 ans, six entre 20 et 29 ans, sept entre 30 et 39 ans, quatre entre 40 et 49 ans et une a plus de 50 ans.

Huit des personnes interviewées pour le troisième entretien ont participé à une action clé 1 de formation ou de séminaire de rencontres entre travailleurs de jeunesse. Ainsi ce sont douze participants à un séminaire TCA qui complètent l'échantillon.

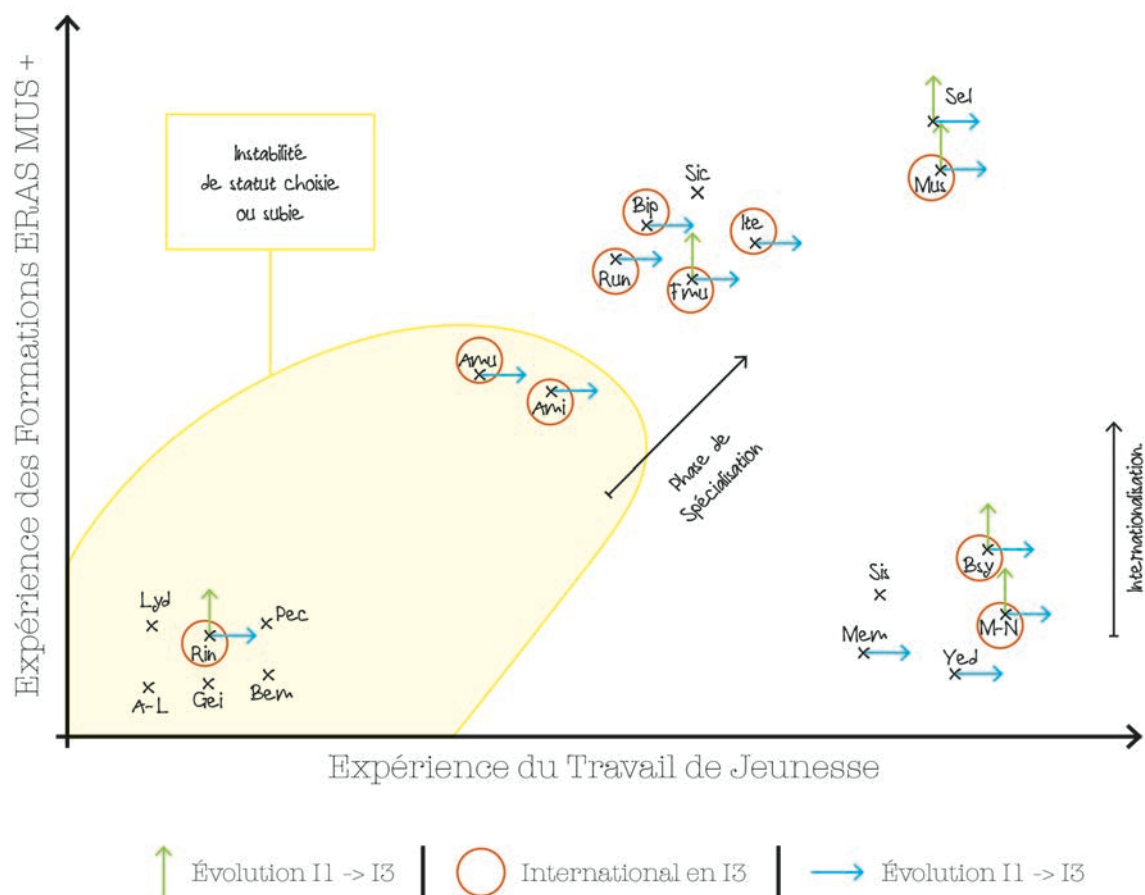
En termes de statuts professionnels, quatorze personnes sont employées donc dix dans le secteur de la jeunesse. Parmi les six autres, trois personnes sont en formation (éducation formelle ; deux personnes sont en recherche d'emploi et une personne est en congé parentalité.

Il comprend les dix personnes interviewées sélectionnées pour l'échantillon, de l'enquête transnationale ainsi que les dix profils supplémentaires, qui assuraient la diversité des profils et une certaine représentativité du groupe initial des interviewés.

▪ **Parcours des interviewés**

Entre la première interview et la dernière, des évolutions sont intervenues dans le parcours de certains des 20 interviewés, dont il a fallu tenir compte dans l'analyse.

FIGURE 1. SCHEMA RELATIF A L'EVOLUTION DE L'EXPERIENCE ENTRE LA PREMIERE ET LA TROISIEME INTERVIEW



Source : Labadie F., Crochu E, étude RAY-CAP, INJEP, 2018.

Onze des personnes interviewées (dans le bas du schéma sur l'axe « expérience du travail de jeunesse ») faisaient partie des « new comers » puisque c'était leur première formation européenne d'éducation non formelle à destination des travailleurs de jeunesse. À l'inverse, neuf personnes avaient déjà une expérience dont quatre ont même le statut d'« expert » dû à leurs nombreuses expériences.

Dans le groupe des cinq travailleurs de jeunesse expérimentés mais sans expérience de formation internationale, seulement deux sont des travailleurs de jeunesse internationaux (les deux ont participé à une formation sur la communication en anglais).

Les cinq personnes représentées au centre sont en phase de spécialisation de travail de jeunesse international. Quel que soit leur statut actuel, elles développent une stratégie de professionnalisation du travail de jeunesse et de la dimension internationale. Dans la partie en haut à droite du schéma, trois individus sont partis, partent ou souhaitent voyager à l'international pour enrichir leur trajectoire de vie en résonance avec leur trajectoire professionnelle.

Pour préciser ce constat, entre les interviews 1 et 3, seules six personnes sont employées au même poste avec des missions similaires, dont une personne qui ne travaille pas dans le secteur de la

jeunesse. Quatre personnes sont toujours en emploi mais avec des changements d'employeur, de statut ou de missions. Seulement une personne mentionne une évolution positive de son activité professionnelle. Ainsi la précarité du secteur apparaît-elle à travers le schéma des parcours.

Sur treize personnes ayant poursuivi une activité de travailleur de jeunesse, bien que certains aient changé de mission ou de poste, seules trois ont participé dans l'année après la formation dans le cadre du programme Erasmus à une nouvelle formation de travail de jeunesse international. Deux personnes en parlent pour l'année à venir. Au travers des entretiens, celles et ceux qui sont dans la partie basse du graphique évoluent seulement dans une dimension locale/nationale du travail de jeunesse.

Sept personnes n'ont pas évolué dans le secteur de la jeunesse entre l'interview 2 et 3 parce qu'ils ont changé d'activité et/ou ont pris un congé.

Pour les huit personnes les moins expérimentées, en termes de travail de jeunesse et de formation internationale, les trajectoires professionnelles sont instables puisqu'aucun n'a gardé la même situation. Les trois volontaires en service civique sont soit de retour aux études ou en recherche d'emploi. Les deux travailleurs de jeunesse en CDD sont soit en recherche d'emploi soit à l'université. Ils poursuivent ainsi leur transition professionnelle.

Les actions de formation choisies

Les actions investies par les participants visent des thématiques liées au travail de jeunesse, la dimension européenne et multiculturelle est dans la constitution du groupe et la valorisation de ces dimensions tout au long de la formation.

Pour les formations Action clé 1, proposées donc par des organisations dans le cadre de la formation des travailleurs et travailleuses de jeunesse, les thématiques évoquées par les bénéficiaires sont : l'art et la citoyenneté, la communication bienveillante et le théâtre forum, les relations transfrontalières européennes, la communication et l'environnement, l'échanges de pratiques entre structures similaires, le développement durable, le soutien des initiatives des jeunes, la lutte contre le chômage en Europe, l'organisation de rencontres européennes d'orchestres de jeunes.

Pour le TCA, les thématiques des formations sont : la formation de tuteurs du service volontaire européen (SVE), une foire aux outils pour le travail de jeunesse, l'amélioration de ses compétences en communication (notamment l'anglais), l'échange de pratiques autour du SVE, l'entrepreneuriat pour les jeunes avec moins d'opportunités, la lutte contre la radicalisation, la communication en tant que formateur européen, la promotion de la paix et la gestion de conflit, la citoyenneté européenne dans le travail de jeunesse, l'interculturel, le développement des plaidoyers et du lobbying.

Seulement cinq formations ont eu lieu en France, les quatorze autres étaient accueillies dans des pays de l'Union européenne. Les formations ont duré entre 3 et 6 jours.

La temporalité des formations et le fait qu'elle soit en France ou non n'influencent que faiblement la relation au groupe et l'implication des participants. Les critères « extérieurs » inhérents à la formation ont une influence minime en contraste avec la motivation des individus orientée vers un développement professionnel et/ou personnel. Les motivations les plus orientées vers le développement personnel sont la rencontre alors que celles liées à la quête d'un développement

professionnel sont la recherche de partenariats ainsi que les outils ou les méthodes, et enfin l'anglais qui peut participer à ces deux visées. Avec le recul d'une année sur leur trajectoire de vie, on s'aperçoit que les critères inhérents à l'organisation et au statut des travailleurs de jeunesse influencent leur participation. Les participants qui sont dans les situations les plus instables investissent la formation avec une visée plus individualiste en termes de développement professionnel et personnel.

Analyse des entretiens

Sur la base de retranscriptions intégrales, des analyses déductive et inductive du matériau d'enquête ont été menées afin de saisir les apports des formations selon les bénéficiaires et les premiers impacts en termes d'évolution des pratiques au sein de leurs organisations.

L'analyse déductive a été réalisée à partir d'un protocole structuré (Gläser, Laudel, 2013) élaboré par la coordination scientifique de RAY). Elle concerne en particulier l'analyse des compétences perçues comme étant acquises grâce à la formation. Les catégories de compétences intégrées dans le protocole structuré ont été élaborées à partir des référentiels européens de compétences existants dans le champ du travail de jeunesse (voir annexe 3).

L'analyse inductive a été réalisée pour analyser le transfert de compétences dans la pratique, elle convient en effet bien à la compréhension de la mise en sens opérée par les interviewés pour ce qui concerne l'évolution de leurs pratiques professionnelles.

Contexte

L'étude RAY-CAP s'inscrit dans un contexte d'institutionnalisation du travail de jeunesse à l'échelle européenne. L'institutionnalisation revêt ici un double sens : l'augmentation de l'offre en direction des jeunes en dehors de l'éducation formelle et donc celle du rôle du travail de jeunesse ; la professionnalisation des travailleurs de jeunesse.

Politiques de jeunesse et travail de jeunesse

Même si l'expression « travail de jeunesse » est peu usitée en France et que l'animation socioculturelle – vocable qui demeure prégnant – n'emprunte que certaines caractéristiques du « travail de jeunesse » tel qu'il s'est développé dans les pays anglo-saxons (Besse *et al.*, 2017), force est de constater dans notre pays, et un peu partout en Europe, une expansion des interventions en direction des jeunes – publiques et non plus seulement privées – qui mobilisent un nombre croissant de professionnels et de bénévoles. Le développement de l'offre de mobilité internationale dans un cadre non formel dans le cadre du programme Erasmus + Jeunesse en action en constitue une bonne illustration.

En France, c'est à tous les échelons que l'on peut observer un essor important de l'action publique en direction des jeunes et particulièrement dans la dernière période, au niveau régional, comme au niveau intercommunal ou encore métropolitain. L'État n'est pas resté en retrait de cette dynamique de territorialisation notamment à travers le plan Priorité jeunesse (2012-2017), quand il ne l'a pas impulsé : en témoigne par exemple l'appel à projets pour des politiques de jeunesse intégrées dans le cadre du Programme d'investissements d'avenir (PIA 2) ou encore le chef de filât des politiques de jeunesse confié aux régions par la loi Égalité-citoyenneté promulguée en janvier 2017.

Au niveau européen, si le Conseil de l'Europe a été précurseur et très actif pour promouvoir le travail de jeunesse, l'Union européenne a pris conscience de l'enjeu du développement d'une politique de jeunesse et partant du travail de jeunesse à partir de la fin des années 2000 (stratégie européenne de la jeunesse, 2010-2018). Par la suite les initiatives européennes se sont enchaînées : la stratégie Europe 2020, qui a pris la suite de la stratégie de Lisbonne, vient reconnaître le rôle du travail de jeunesse comme espace d'apprentissages non formels pour les jeunes. Le travail de jeunesse y est défini génériquement comme un instrument favorisant le développement personnel, l'intégration sociale et la citoyenneté active des jeunes. Il suppose une participation volontaire des jeunes. Il recouvre diverses formes d'activités et emprunte des trajectoires nationales spécifiques.

FIGURE2. À QUOI SERT LE TRAVAIL DE JEUNESSE ?



Source : www.coe.int/en/web/youth-portfolio/youth-work-essentials

Au-delà de la reconnaissance politique de l'enjeu du travail de jeunesse, les conclusions du Conseil sur la contribution du travail de jeunesse au développement, au bien-être et à l'inclusion sociale des jeunes de 2013 ont mis l'accent sur l'impératif de qualité. Cette orientation peut, selon nous, être resituée dans la perspective d'une réforme des systèmes éducatifs : si l'on veut articuler davantage éducation formelle et éducation non formelle dans le cadre d'une éducation et d'une formation tout au long de la vie² pour donner de plus grandes chances d'intégration et d'émancipation aux individus, il importait de faire passer l'éducation non formelle du statut de parent pauvre à celui d'acteur sinon égal, du moins réellement complémentaire.

La Commission européenne est entrée, quant à elle, dans une phase plus opérationnelle : elle a d'abord lancé l'étude « Travailler avec les jeunes : la valeur du travail dans le domaine de la jeunesse dans l'Union européenne » (2014)³ afin de disposer de données de cadrage sur la réalité de celui-ci et d'identifier les leviers pour renforcer les cadres de travail et la qualité des services. Cet effort pour une meilleure connaissance du travail de jeunesse a été par ailleurs également développé à travers les publications du EU-COE YouthPartnership, qui de 2009 à 2016 a publié, dans sa collection « Youth Knowledge Books », cinq volumes relatifs à l'histoire du travail de jeunesse et, en 2017, *Thinking seriously about YouthWork. And how to prepare people to do it*⁴. Elle a également mis en place un groupe d'experts dont les travaux ont débouché en 2017 sur un guide à destination des travailleurs de jeunesse : *Improving youth work. Your guide to quality development* (2017)⁵. Cette priorité accordée au travail de jeunesse a donné lieu également à un développement important de l'offre de formation dans le cadre du nouveau programme Erasmus + Jeunesse en action (voir infra).

² Objectif clairement affiché au niveau européen, qui est rendu possible par la définition des huit compétences clé pour l'éducation tout au long de la vie en 2006

³ http://ec.europa.eu/assets/eac/youth/library/study/youth-work-report_en.pdf

⁴ <http://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/knowledge-books>

⁵ Voir aussi le rapport de ce groupe d'experts : European Commission, 2015.

Notons enfin que le Conseil de l'Europe a joué dans ce processus d'institutionnalisation à l'échelle européenne un rôle d'aiguillon vis-à-vis de l'Union européenne. Il a, au-delà de ses recommandations et plan d'actions⁶, notamment veillé à la mobilisation des acteurs concernés. Une première convention européenne du travail de jeunesse a contribué en 2010 à la mise en débat dans l'espace public de l'enjeu du travail de jeunesse. En mettant en lumière la diversité et la richesse du travail de jeunesse, elle a contribué à consolider l'inscription de cette question à l'agenda politique européen. Une seconde convention s'est tenue en 2015 dans l'objectif de donner un nouvel élan à l'essor du travail de jeunesse et de renforcer sa reconnaissance. Parmi les recommandations élaborées à son issue, la formation a notamment été reconnue comme essentielle pour soutenir le développement d'un travail de jeunesse de qualité. Une troisième convention européenne devrait être organisée en 2020.

Le travail de jeunesse dans le cadre de la mobilité internationale

De longue date, l'Union européenne (UE) a fait de la mobilité internationale un registre d'action majeur dans ses politiques en direction des jeunes. L'article 149 du Traité sur l'UE (1992), repris d'ailleurs dans l'article 165 (titre XII) du traité de 2009, prévoit notamment, le soutien de l'UE à la mobilité des étudiants (et des enseignants) et, au-delà, indique qu'il vise à « favoriser le développement des échanges de jeunes et d'animateurs socio-éducatifs » en encourageant « la participation des jeunes à la vie démocratique de l'Europe ».

Dans le cadre non formel, la mobilité internationale apparaît comme une expérience favorisant de multiples apprentissages pouvant impacter l'intégration sociale des jeunes, leurs engagements et la citoyenneté européenne. Toutefois, comme le souligne Clotilde Talleu (2017), « la manière dont l'Union européenne – par l'intermédiaire de ses programmes – conçoit la mobilité des jeunes et ses bénéfices a considérablement évolué depuis les premiers programmes communautaires – le programme « Jeunesse » (2000-2006) – jusqu'à aujourd'hui. D'une mobilité internationale non formelle, outil pour la création d'une citoyenneté active et multiculturelle, les attentes des institutions de l'Union européenne ont progressivement glissé vers une conception utilitariste, attendant du service volontaire européen et des actions "Mobilité des travailleurs de jeunesse" – entre autres – un renforcement de l'employabilité et une contribution plus directe à l'insertion professionnelle des jeunes »⁷. Ces deux approches sont en tension aujourd'hui dans le programme Erasmus +.

Les traces de ces évolutions sont perceptibles dans l'abondante expertise produite par les centres de ressources Salto, ou encore dans le cadre du EU/COE Youthpartnership⁸ (mobilisation du pôle de chercheurs (PEYR), de la plateforme européenne sur la mobilité apprenante (EPLM), groupes d'experts,

⁶ Voir notamment sur le sujet : « Recommandation CM/Rec (2017) 4 on youthwork ».

⁷ Cette auteure souligne que l'année 2009 marque un véritable tournant. « Le Livre vert "Promouvoir la mobilité des jeunes à des fins d'apprentissage" et la recommandation du Conseil qui a suivi ouvrent une nouvelle voie en ancrant plus explicitement la mobilité dans une perspective d'éducation et de formation. Tout au long de ces deux textes, les références à la mobilité comme facteur favorisant la sensibilité interculturelle, l'épanouissement personnel, la créativité et la citoyenneté active passent en second plan. La mobilité est avant tout considérée comme un vecteur d'apprentissages, pouvant donc favoriser l'insertion professionnelle. Elle permettrait aux jeunes de développer leurs compétences, d'améliorer leur employabilité et d'accéder plus facilement au marché de l'emploi. »

⁸ <http://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership>

publications, kits...) à destination des travailleurs de jeunesse, en vue soutenir la mise en œuvre des actions de mobilité internationale.

Elle transparaît aussi dans le changement de conception dans la définition de la compétence interculturelle. Alors que jusqu'en 2008/2009, la compétence interculturelle apparaissait centrale pour définir la spécificité des travailleurs de jeunesse œuvrant dans le champ de la mobilité internationale, Maria-Carmen Pantea fait état, dans sa revue de littérature « Mapping of competences needed by youth workers to support young people in international learning mobility projects⁹ » (2012), d'un important débat scientifique relatif aux conceptualisations de la compétence interculturelle alors en œuvre à la fin des années 2000 (biais ethnocentriques, définitions lacunaires, trop culturalistes...) [Deardorff, 2009] ; elle pointe la mise en avant de nouvelles définitions invitant à une approche plus politique de cette compétence (Hoskins, 2011) ou encore à l'inscription de celle-ci dans le cadre de l'éducation tout au long de la vie et en particulier des huit compétences-clé (Fennes, Otten, 2008). Dès lors, même si elle demeure importante, cette compétence interculturelle perd de sa centralité pour définir la spécificité du travail de jeunesse dans le cadre de la mobilité internationale et est appréhendée à côté d'autres compétences, notamment les compétences sociales et les compétences linguistiques, dans une perspective professionnalisante et soucieuse de qualité.

La définition de plus en plus fine des compétences requises pour garantir la qualité du travail de jeunesse au niveau international, débouche « naturellement » sur l'élaboration de nouveaux outils mis à la disposition des professionnels de jeunesse : animateurs et/ou formateurs. Parmi les plus récents, le « Portefolio sur le travail de jeunesse », premier outil créé en 2007 et récemment révisé¹⁰ ; le « Competencies improvement map, TALE (Trainers for Active Learning in Europe) » élaboré par le YouthPartnership (2009/2010), l'« Intercultural competence research » report (2012)¹¹ ou encore le référentiel « Competence Model for youthworkers to work internationally » (2016)¹².

Les auteures de ce récent référentiel de compétences, Gisèle Evrard et Rita Bergstein, définissent ainsi les 8 compétences d'un travailleur de jeunesse dans un projet international :

- « Faciliter l'apprentissage individuel et collectif dans un environnement enrichissant/stimulant ;
- développer des programmes d'activité ;
- organiser et gérer les ressources (humaines et matérielles) ;
- travailler en équipe avec succès ;
- communiquer de façon significative avec les autres ;
- promouvoir la compétence interculturelle ;
- réseauter ;
- développer une pratique d'évaluation pour faire le bilan et mettre en place les changements appropriés. »

⁹ www.salto-youth.net/downloads/4-17-2721/Mapping_of_competencies_Final.pdf

¹⁰ www.coe.int/en/web/youth-portfolio/youth-work-competence

¹¹ www.salto-youth.net/downloads/4-17-2740/Intercultural%20Competence%20Research%20Report%20-%20final.pdf

¹² www.salto-youth.net/downloads/4-17-3460/CompetencemodelForYoutworker_Online-web.pdf

La professionnalisation des travailleurs de jeunesse impliqués dans la mobilité internationale dans un cadre non formel

Ainsi que l'ont montré les développements précédents, la professionnalisation au sens du renforcement des compétences et des connaissances (*capacity building*) des travailleurs de jeunesse intervenant au niveau international constitue désormais un objectif prioritaire pour développer la mobilité dans un cadre non formel chez les jeunes, améliorer son accessibilité et garantir la qualité des actions éducatives. Au-delà des référentiels de compétences évoqués précédemment, la formation occupe une place majeure comme levier de professionnalisation.

La stratégie européenne de formation (*European Training Strategy/ETS*) mise en place en 2000, révisée en 2010 en lien avec la stratégie européenne de jeunesse (2010-2018) et depuis réactualisée avec le programme Erasmus+ Jeunesse en action, constitue le cadre d'orientations stratégiques pour favoriser la professionnalisation, renforcer les capacités des acteurs et améliorer la qualité des actions.

La professionnalisation passe d'abord par le développement de l'offre de formation. À ce sujet, le centre de ressources SALTO « Formation et coopération » indique ainsi dans une de ses brochures (SALTO, 2014) que près de 150 millions d'euros ont été investis en faveur d'offres de formation pour les travailleurs de jeunesse dans le cadre du programme Jeunesse en action (2007-2013). Environ 300 000 participants et 16 000 projets portés par des associations, les agences nationales et les centres de ressources Salto ont été soutenus durant cette période.

Cette orientation a bien sûr été aussi transcrite dans le programme européen Erasmus + Jeunesse, qui offre désormais – à travers l'action clé 1 et l'action clé 2 – des activités favorisant le développement des compétences des travailleurs de jeunesse (formations, séminaires, visites d'étude...), au-delà de ce qui existait préalablement dans les mesures de soutien du précédent programme. La stratégie de formation envisage en particulier de développer un système modulaire de formation pour les travailleurs de jeunesse, prenant appui sur le référentiel de compétences les concernant (voir supra). En outre, l'ETS encourage particulièrement l'exploration de l'apprentissage en ligne (*e-learning*) comme un moyen de diffuser des informations à un public plus large et vise à augmenter le nombre d'outils numériques de renforcement des capacités. Enfin, une attention particulière a également été accordée à la formation des formateurs de travailleurs de jeunesse. L'ETS vise de la même manière à développer un système modulaire de formation des formateurs dans le cadre d'Erasmus +.

En complément de la priorité donnée à la formation, la Commission européenne se préoccupe aussi en 2006 de fournir un cadre de reconnaissance des compétences acquises dans les projets de mobilité internationale : le YouthPass (Baccala, 2008). Après une phase expérimentale, l'outil est consolidé en 2009.

ENCADRE 3. LE YOUTHPASS

Le YouthPass est un certificat individuel que chaque participant peut recevoir à l'issue d'une activité du programme Erasmus + Jeunesse en action. Il comporte deux parties : la première décrit l'activité (objectifs, programmes, méthodes pédagogiques utilisées) ; la seconde, optionnelle, comprend une auto-évaluation des compétences acquises par le participant pendant l'activité, qui s'effectue en référence aux huit compétences clés européennes.

Le caractère dual du YouthPass a été souligné par certains auteurs. Ainsi Régis Cortesero (2013) met en avant les deux orientations de cet instrument : « D'un côté, il est centré sur le sujet apprenant et conçoit l'identification des compétences comme le produit de la réflexion de ce sujet sur lui-même, sur sa propre expérience. De l'autre, il adosse cette reconnaissance au cadre des compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie [...] c'est-à-dire des attendus institutionnels et formels. »

L'évaluation du YouthPass réalisée en 2013 « YouthPass Study » (Taru, Klossterman, 2013) révèle que 80 % des bénéficiaires du PEJA¹³ reçoivent le certificat et qu'entre 80 et 90 % des jeunes interrogés pensent que c'est un bon outil pour identifier et expliquer aux autres ce qu'ils ont appris au cours de leur projet. « L'étude d'impact du Youthpass met en évidence l'importance de l'autoréflexion dans le processus d'apprentissage. Le Youthpass est perçu comme un instrument favorisant l'apprentissage réflexif et l'auto-apprentissage ». Le centre Salto « Formation et coopération » confirme cette large diffusion du YouthPass, estimant à 500 000 le nombre de certificats délivrés fin 2015.

Cependant comme le souligne Talleu (2017), « les résultats montrent que sur les 80 % des jeunes qui ont reçu leur certificat, 61 % ont pris part à un échange de jeunes et seulement 10 % ont effectué un SVE, suggérant une variabilité de l'usage et des représentations du Youthpass selon le type d'action du programme ». Des études ultérieures (Labadie, 2017) montrent aussi que la diffusion du YouthPass n'est pas systématique.

Une étude du Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP, 2016) montre que des réticences à l'engagement dans un processus de validation des apprentissages non formels et informels peuvent également provenir des organisations de jeunesse. Certaines d'entre elles soutiennent que les réflexions sur les expériences d'apprentissages sont déjà intégrées dans leurs activités régulières, d'autres considèrent les processus de validation comme une charge additionnelle avec finalement peu d'utilité. La formalisation de ces processus pour améliorer l'employabilité de jeunes comporterait également un risque de glissement du travail de jeunesse vers la bureaucratisation qui changerait in fine sa nature et sa logique interne. D'après le CEDEFOP, il existe un réel dilemme au sein des structures de jeunesse. D'un côté, on observe une défense du caractère volontaire du travail de jeunesse et un souhait de ne pas « formaliser » le « non formel » ; de l'autre, certaines structures déplorent le manque de reconnaissance des outils de validation et, plus généralement, des apprentissages non formels et informels acquis par les jeunes dans le secteur de l'éducation formelle et le monde du travail.

Un autre sujet de controverses scientifiques porte sur la reconnaissance du certificat dans le monde du travail. Pour Özgehan Senuyva (2014), comme Manuel Souto-Otero *et al.* (2012), l'augmentation des

¹³ Programme Jeunesse en action, en cours au moment de l'évaluation.

chances de trouver un emploi après le projet de mobilité est effective, mais aussi il existe une bonne correspondance entre les six « soft skills » les plus demandées par les employeurs et celles développées dans les organisations de jeunesse. Ces compétences sont souvent perçues comme des éléments clés d'une bonne performance professionnelle : communication, organisation ou planification, prise de décision, confiance ou autonomie, et travail en équipe. Pour le CEDEFOP en revanche, on est face à un double déficit : un manque de reconnaissance de la complémentarité entre travail de jeunesse et cursus éducatifs formels ainsi que de la valeur des apprentissages non formels et informels chez les employeurs.

Pour l'heure, il reste que la stratégie européenne de formation révisée envisage une diffusion encore plus large du YouthPass : l'outil devrait être étendu afin d'aider les formateurs à établir un portefeuille personnel qui documente leurs aptitudes et compétences de manière standardisée mais individuelle. De même il devrait être appliqué au-delà du programme Erasmus +, notamment dans des projets pilotes.

Problématique

De quelle professionnalisation parle-t-on ?

L'étude RAY-CAP offre l'occasion d'étudier de manière approfondie le processus de professionnalisation en cours dans le champ du travail de jeunesse à l'international. Comme l'indique la littérature scientifique, la notion de professionnalisation est polysémique. Richard Wittorski (2008) dans sa revue de littérature distingue trois acceptions qui structurent des enjeux différents : la consultation d'un groupe social autonome (« professionnalisation/profession »), l'accompagnement de la flexibilité du travail (« professionnalisation/efficacité du travail »), et le processus de « fabrication » d'un professionnel par la formation (« professionnalisation/formation »).

Le cas étudié, à savoir la montée en compétences des travailleurs de jeunesse dans le champ de la mobilité internationale, ne nous paraît pas relever, du moins actuellement, de la constitution d'une profession, au sens de la construction d'un corps professionnel. La réalité du travail de jeunesse est en effet diverse selon les pays, et la revendication des travailleurs de jeunesse à l'international en France ne porte pas sur la dimension statutaire. En revanche, il nous semble intéressant de retenir les deux autres.

Le rappel précédent de l'influence importante des institutions européennes sur le processus de professionnalisation (institutionnalisation) invite d'abord à considérer l'investissement de celles-ci comme une intention nette d'agir sur la « flexibilité » et l'efficacité du travail en favorisant « une modification continue des compétences en lien avec l'évolution des situations de travail » (Wittorski, 2008). Compte tenu de l'importance donnée à la « *capacity building* » par les autorités européennes, on peut affirmer en suivant Wittorski qu'on est en présence d'un contrôle institutionnel très poussé de la nature du travail à réaliser, qui échappe du coup aux organisations de professionnels, quand elles existent.. On parle de **perspective managériale**.

Le champ du travail de jeunesse s'y prête particulièrement bien comme champ en forte évolution avec une logique de production des services de plus en plus tirée par la demande (les attentes des jeunes) et une logique du résultat (accent de plus en plus mis sur l'employabilité), mais aussi des groupes professionnels faibles. Un autre indice de la prévalence de cette conception de la professionnalisation dans notre étude est l'accent mis sur les compétences. Comme le souligne Lichtenberger (1999), le recours à la compétence traduit « un surcroît d'exigences vis-à-vis du salarié à [...] développer une nouvelle forme de performance centrée sur le service rendu aux clients et capables de mobiliser des ressources spécifiquement humaines de raisonnement et de décision ». Dans notre cas, la compétence est mobilisée au service de l'impératif de qualité du travail de jeunesse.

Avant de revenir de manière plus approfondie sur les compétences, une seconde approche de la professionnalisation peut être aussi retenue dans notre étude, celle de la professionnalisation/formation. Le développement croissant de l'offre de formation et de mesures de soutien des professionnels dans le programme en atteste. Cette professionnalisation relève plus de l'initiative des individus soucieux de consolider leur identité professionnelle, de maîtriser l'évolution de leurs parcours, de se voir confier plus de responsabilités. L'enjeu pour ces derniers est d'acquérir des qualifications leur permettant de faire reconnaître des professionalités et de gagner en employabilité. On peut parler alors, dans une

perspective constructiviste, de « développement professionnel », ce qui selon Marilène Gosselin *et al.* (2014) renvoie au fait que « la personne est considérée comme maîtresse de ses apprentissages par ses questionnements explicites (la réflexivité) et ses intentions d'apprentissage ». Le développement professionnel dans cette perspective est un processus de construction qui comporte deux dimensions, personnelle et professionnelle, sur lesquelles nous reviendrons ultérieurement. On parle de **perspective constructiviste**.

Si ces deux approches de la professionnalisation convergent sur la figure d'un professionnel autonome, adaptable, elles peuvent en revanche entrer en tension : compétence *versus* qualification ; perspective managériale *versus* perspective constructiviste

Compétences, soft skills et compétences sociales

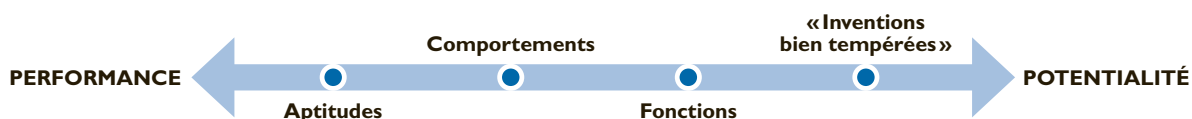
Une notion faisant l'objet de fortes controverses théoriques

Dans un contexte de fortes mutations économiques et partant, du travail, les organisations cherchent, depuis plus de trente ans, à gagner en efficacité et en flexibilité. C'est ainsi que dans les années 1980, la notion de compétence s'est substituée dans les entreprises à celle de qualification, considérée comme trop rigide, attachée au poste de travail sans prendre en compte la qualification de l'individu, par exemple dans le recrutement ou dans le calcul de sa rémunération. La notion de compétence signale donc l'accent mis sur la prise en compte des ressources individuelles (savoirs, savoir-être, savoir-faire) qui sont mobilisées dans l'action. Les compétences permettent une adaptation du salarié aux conditions de travail et une flexibilité en fonction de l'évolution des activités de l'organisation.

Utilisée dans différents champs disciplinaires, mobilisée dans le cadre d'enjeux très divers, la notion de compétence demeure incertaine dans sa définition et fortement controversée. La littérature parle par exemple de « notion faible pour des enjeux forts » (Le Boterf, 2015), ou encore de « notion relative et fluctuante » (Gaussel, 2018). Ainsi, Ewan Oiry (2005) rend compte des évolutions respectives des notions de compétence et de qualification et souligne leur proximité depuis les années 2000, notamment du point de vue de l'articulation des dimensions individuelle et organisationnelle.

Cortesero (2013) propose une autre approche intéressante de la compétence dans le champ de l'éducation en la situant entre deux pôles d'un continuum (voir graphique 3, page suivante) : « les performances objectivables » (aptitudes et comportements qui peuvent être standardisés notamment dans le cadre de référentiels de compétences) [approche managériale/behavioriste] et « les potentialités [...] qui se manifestent par la capacité de produire une infinité de conduites adaptées à des situations nouvelles » (approche constructiviste). Dans ce continuum, la notion « d'invention bien tempérée » est empruntée à Philippe Perrenoud (1999) et définie comme « [...] une façon de réinvestir le déjà vécu, le déjà compris ou maîtrisé, pour faire face à des situations juste assez inédites pour que la pure et simple répétition soit inadéquate, juste assez familières pour que le sujet ne se sente pas totalement démuné ».

FIGURE 3. LE CONTINUUM DE COMPETENCES



Source : Cortesero R., 2013, « La notion de compétence. Clarifier le concept, en mesurer les enjeux », *Jeunesses études et synthèses*, n° 12.

Même si l'existence d'un continuum fait débat, au motif qu'il articule deux conceptions relevant de paradigmes antinomiques¹⁴, c'est justement ce qui en fait l'intérêt dans notre étude, compte tenu des deux approches de la professionnalisation retenues (voir supra). Pour mémoire, l'objectif de l'étude RAY-CAP est en particulier d'évaluer les compétences acquises et d'apprécier leur transfert dans la pratique. Selon que l'on se place du côté de la mesure des performances ou du côté de l'analyse des potentialités, les démarches et outils d'évaluation ne sont pas les mêmes : dans le premier cas, on se réfère aux standards définis dans le référentiel de compétences cité plus haut (analyse déductive) – il s'agit plutôt d'une analyse de la conformité – ; dans le second cas on s'intéresse davantage au processus d'apprentissage et en particulier aux apprentissages réflexifs et aux interactions sociales qui les favorisent (analyse inductive).

L'importance des *soft skills*

Mais les compétences se subdivisent aussi en deux grands types : les compétences cognitives et techniques (*hard skills*) et les compétences qui ne relèvent ni du savoir ni du savoir-faire technique. Ce sont essentiellement des compétences sociales (*soft skills*).

Les *soft skills* font l'objet d'un grand intérêt compte tenu de leur rôle, désormais démontré par une abondante littérature, sur la performance des individus et la compétitivité des organisations. Ainsi, *Le Monde* daté du 11 avril 2016, présente une étude menée auprès de 309 recruteurs français qui prouve qu'à formation égale, ce sont les candidats « les mieux dotés en qualités humaines » qui auront le plus de chances d'être sélectionnés. Les *soft skills* les plus demandées sont l'adaptabilité (61 %), la positivité (48 %), la créativité (47 %) et l'esprit d'équipe (42 %).

De manière plus rigoureuse, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), souligne que les *soft skills*, ici dénommées « compétences sociales et affectives », jouent un rôle certain sur le bien-être et le progrès social (OCDE, 2016).

¹⁴ Behavioriste et constructiviste.

ENCADRE 4. LES COMPÉTENCES SOCIALES ET AFFECTIVES SELON L'OCDE

« Les pouvoirs des compétences sociales et affectives proviennent vraisemblablement en partie de leur capacité à façonner les comportements et les modes de vie des individus et à leur permettre de tirer meilleur parti de leur formation tertiaire et de mieux exploiter leurs facultés cognitives. Les compétences sociales et affectives sont dans l'ensemble utiles à tous les individus, où qu'ils se situent dans la distribution des compétences, et les interventions visant à renforcer ce type de compétences peuvent être particulièrement bénéfiques pour les populations défavorisées. Cela peut avoir des implications importantes pour les stratégies conçues pour réduire les inégalités socioéconomiques. Parmi les diverses compétences sociales et affectives qui ont été mesurées et testées, le caractère consciencieux, la sociabilité et la stabilité émotionnelle sont au nombre des facteurs les plus déterminants des perspectives sociales et professionnelles des enfants à l'avenir. » (OCDE, 2016.)

L'OCDE a consacré depuis plusieurs années plusieurs rapports à cette question, notamment au sujet de leur évaluation¹⁵. Parmi les nombreux résultats, on retiendra pour notre étude que les *compétences sociales et affectives* sont dynamiques : elles se développent dans des contextes d'apprentissage ainsi qu'en fonction des interactions sociales et familiales et peuvent évoluer au cours de la vie ; elles sont également transversales, pouvant être mobilisées dans plusieurs domaines d'activité.

▪ **Compétences sociales**

La nature de ces compétences sociales fait aussi l'objet de débats scientifiques. Pour certains, il s'agit de traits de personnalité (John, Srivastava, 1999¹⁶ ; Heckman, Kautz, 2013) ; pour l'OCDE, les compétences sociales et affectives, telles que la persévérance, la sociabilité, l'estime de soi..., permettent de « poursuivre des objectifs à long terme, de travailler avec d'autres et de gérer ses émotions », « elles peuvent être développées au travers d'expériences d'apprentissage dans des cadres formels et informels » ; enfin d'autres chercheurs montrent aussi qu'elles sont non pas opposées mais complémentaires des compétences cognitives et qu'elles permettent de réguler les situations d'interaction et de mobiliser diverses ressources -psychologiques ou autres-.

Le développement des compétences sociales constitue un angle d'analyse important dans notre étude de par son objet : l'évaluation des acquis des formations, plus précisément pour les deux raisons suivantes :

- d'une part, parce qu'elles occupent désormais une place aussi importante que la compétence interculturelle dans le référentiel de compétences du travailleur de jeunesse à l'international ;
- d'autre part, car les compétences sociales sont des compétences transversales, pouvant être mobilisées dans des champs et situations très divers. Cette question du transfert des compétences acquises dans la pratique est l'une des dimensions de notre questionnement.

▪ **Compétences interculturelles**

Pour certains auteurs la compétence interculturelle serait une compétence spécifique, distincte de la compétence sociale pour d'autres elle relèverait des compétences sociales, sa spécificité découlant du contexte interculturel, dès lors qu'il y a interaction entre deux personnes de cultures différentes. Nous avons mentionné plus haut les évolutions des définitions de la compétence interculturelle dans le champ

¹⁵ Voir le projet « Éducation et progrès social » (2012).

¹⁶ Auteurs qui ont produit le fameux « Big Five inventory » (les cinq grands traits de personnalité)

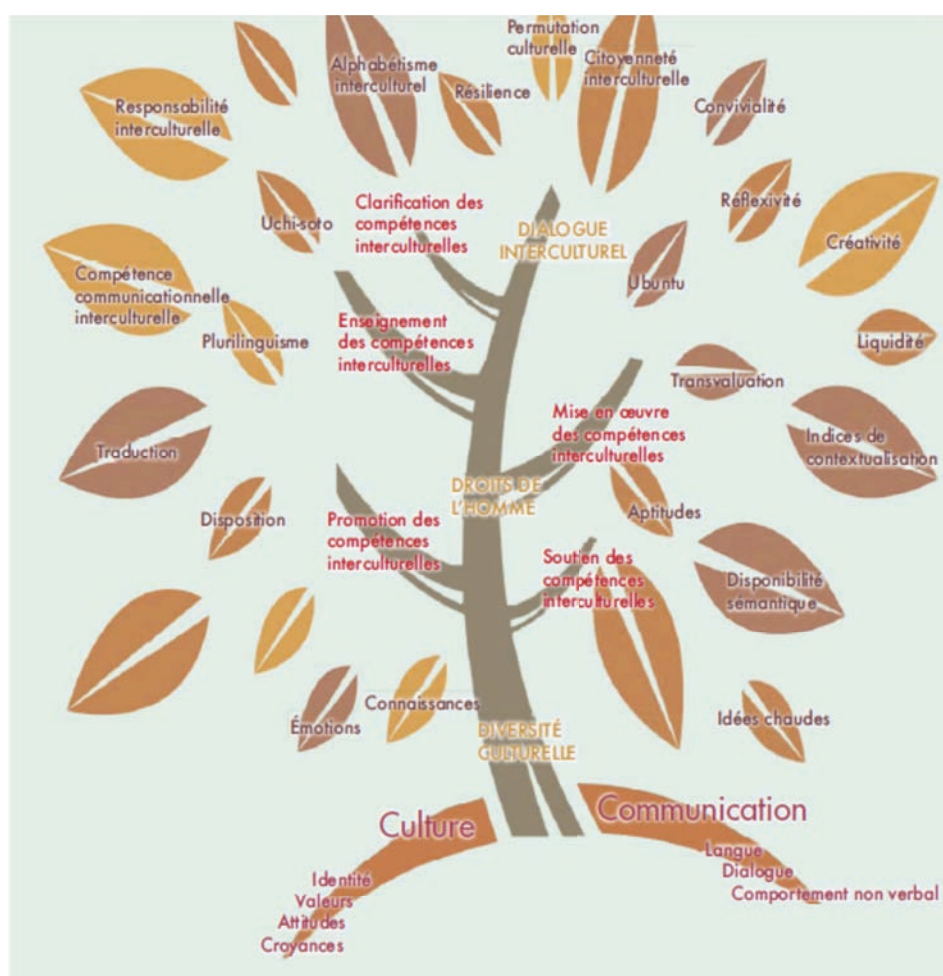
du travail de jeunesse (moins culturaliste et plus en phase avec les besoins du marché et des politiques publiques) : ainsi, désormais la compétence interculturelle est intégrée aux compétences sociales dans les huit compétences clés pour l'éducation tout au long de la vie.

Anne Bartel-Radic propose une synthèse des différentes définitions à l'œuvre, qui articule les dimensions cognitives, comportementales et affectives : « capacité de comprendre les spécificités d'une situation d'interaction culturelle et de s'adapter à cette spécificité de manière à produire un comportement qui permette que le message émis soit interprété de la manière souhaitée » (Bartel-Radic, 2009).

Pour l'UNESCO (2013), la notion doit être utilisée au pluriel – les compétences interculturelles –, au sein desquelles la compétence communicationnelle culturelle (ou communication cosmopolite) occupe une place centrale : « L'aptitude à favoriser la discussion de questions difficiles ou cruciales concernant, par exemple, des valeurs, des croyances ou attitudes entre des personnes faisant partie de groupes culturels différents, de manière à éviter le conflit, constitue une compétence interculturelle nécessaire ».

Cette dimension communicationnelle qui permet de gérer les conflits, relève davantage d'une approche constructiviste que celle à caractère béhavioriste et résonne particulièrement bien dans notre étude. La représentation qui suit offre une représentation holistique des compétences interculturelles.

FIGURE 4. L'ARBRE DES COMPETENCES INTERCULTURELLES, UNE REPRESENTATION VISUELLE



Source : UNESCO, 2013, *Compétences interculturelles. Cadre conceptuel et opérationnel*, p. 23.

Développement professionnel, processus et transferts des apprentissages

Deux questions se posent alors à ce stade de notre problématique : comment acquiert-on des compétences et comment transfère-t-on ces apprentissages dans la pratique afin de monter en compétences ?

La première renvoie directement à la question des apprentissages ou plus exactement du processus d'apprentissage, tandis que la seconde amène à se poser la question de la mise en sens de ces apprentissages en vue de leur appropriation dans la pratique

▪ **Processus d'apprentissage**

Formation et apprentissage ne sont pas synonymes selon Philippe Carré (2015, p.30) : « Le terme d'apprentissage est un phénomène intime, "une action sur soi" dont le sujet social est à la fois l'hôte et l'acteur, voire l'auteur. En revanche, la formation est un projet de modification du "formé", une tentative d'action sur l'autre. » Ainsi selon cet auteur, du fait de la distinction entre les deux notions, il se peut que, parfois, la formation n'entraîne pas automatiquement la performance. En suivant ces réflexions, on est amené à s'intéresser prioritairement à l'apprentissage et ses mécanismes.

Les théories de l'apprentissage construites à partir de la fin du XIX^e siècle ont chacune apporté leur pierre à la compréhension du processus d'apprentissage comme le montre Carré :

- « l'importance des renforcements » (béhaviorisme, notamment Skinners) ;
- « la relation d'aide » (humanisme, notamment Rogers) ;
- « le rôle de l'activité » (constructivisme, notamment Piaget)
- « le rôle des interactions sociales » (socio-constructivisme, notamment Vigotsky) ;
- « l'agentivité humaine » (sociocognitivisme, notamment Bandura)

Aujourd'hui selon l'OCDE (Dumont *et al.*, 2010), l'approche dominante est socio-constructiviste : celle-ci considère que l'apprentissage est déterminé par le contexte dans lequel il se situe et qu'il se construit activement au travers de négociations sociales avec d'autres personnes. Ces caractéristiques (apprentissage constructif, autorégulé, situé et collaboratif) sont, selon cette organisation internationale, la clé d'un apprentissage efficace.

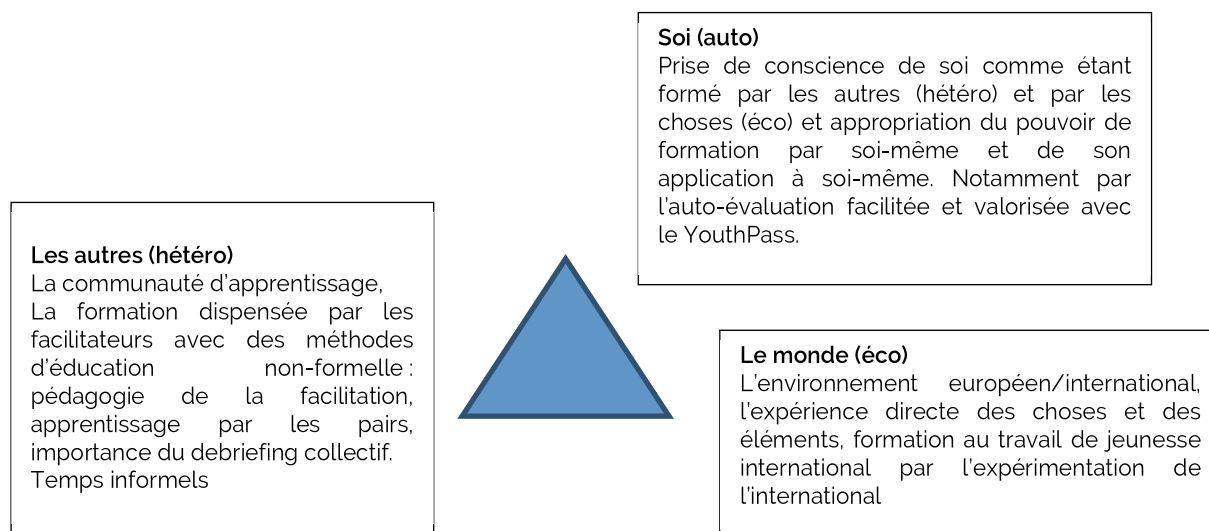
Dans notre cas, le contexte est particulier puisqu'il se situe à l'étranger et que la formation donne lieu à des interactions (inter)culturelles. Le fait que le sujet en formation soit acteur de celle-ci nous invite aussi à prendre en compte les apports de l'andragogie¹⁷ et de ses différents courants : l'apprentissage autodirigé (autoformation) [Knowles], l'apprentissage transformateur (Mezirow), la théorie critique (Freire).

En France, plus particulièrement, Georges Pineau (1991) a mis en avant « l'éco-formation » qui renvoie à la prise de pouvoir sur sa formation et le sens qui lui est donné, et une posture critique, interrogative, exploratoire vis-à-vis de l'environnement et de soi-même. L'éco-formation se caractérise donc notamment par le fait qu'elle implique une formation par le territoire, par l'environnement physique et humain mais aussi par la capacité de diriger soi-même ses apprentissages (auto-régulation) tout en les construisant en interaction sociale/collaboration avec les autres. Autrement dit, les dimensions « hétéro » et « auto » sont particulièrement solidaires puisque le passage par la mise en mots invite à

¹⁷ L'andragogie est la science de l'éducation des adultes.

partager et se confronter à l'Autre. On peut ainsi appliquer cette approche aux formations liées au programme Erasmus+ Jeunesse en action.

FIGURE 5. SCHEMA SYNOPTIQUE DES ACTIONS DE FORMATION PROPOSEES DANS LE CADRE ERASMUS+ JEUNESSE EN ACTION, SELON LA THEORIE DE L'ECO-FORMATION

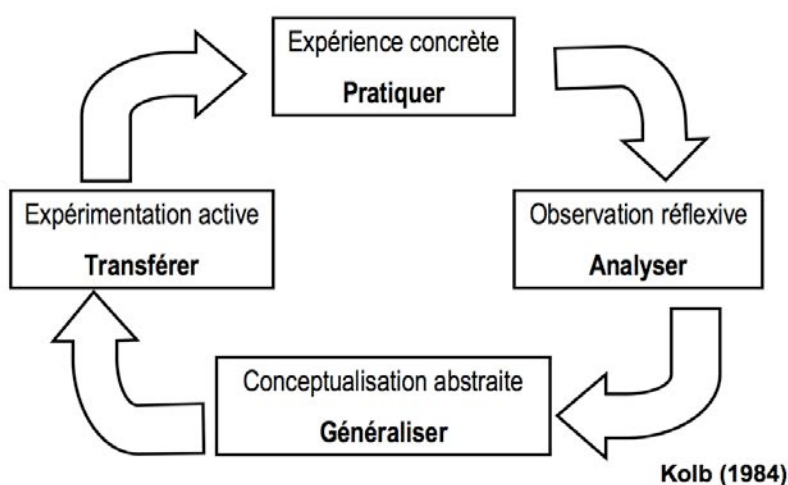


Au-delà, les formations « Erasmus + » s'inscrivent dans « l'apprentissage expérientiel », qui permet d'apprendre comment agir en situation en mobilisant l'ensemble de ses acquis, dont ceux de l'expérience.

Kolb (1984) propose une modélisation de l'apprentissage expérientiel sous forme d'un cycle alternant action et réflexion et suivant deux continuums :

- le « *perception continuum* », du ressenti à la conceptualisation ;
- le « *process continuum* », de l'observation à l'expérimentation active.

FIGURE 6. L'APPRENTISSAGE EXPERIENTIEL SELON KOLB



Source : Daele A., 2009, *Réfléchir à son enseignement*, Pédagogie universitaire
(<https://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/2009/05/24/reflechir-a-son-enseignement/>)

Quand elle est orientée vers l'avenir, l'expérience est une tentative, un essai, une mise à l'épreuve dont le résultat ne peut être qu'espéré. Quand elle repose sur une épreuve qui a eu lieu, le sujet a acquis l'expérience de la chose. L'expérience est à la fois le moyen d'acquérir une connaissance, et cet acquis lui-même.

Un des intérêts de cette approche de l'apprentissage par l'expérience réside dans la « réflexivité » qu'elle favorise.

ENCADRE 5. LA REFLEXIVITE : DEFINITION

« La réflexivité concerne le retour de la pensée sur elle-même; si cette notion se distingue de celle d'introspection (observation d'une conscience individuelle par elle-même), c'est qu'elle suppose que l'individu puisse se dégager de son cadre habituel de référence (Wittorski, 2001) et fasse appel à d'autres grilles de lecture que les siennes.

Cette première remarque conduit naturellement à une seconde, à propos du rôle d'autrui dans la construction d'une posture réflexive, "autrui" devant être compris dans son acception la plus large, c'est-à-dire comme désignant les partenaires proches de la personne et les « autrui généralisés » (Mead, 1933) dont la présence symbolique participe de la construction de soi. »

Extrait de Buissou, Brau-Antony, 2005, « Réflexivité et pratiques de formation. Regards critiques », *Carrefour de l'éducation*, n° 20, p. 115

Or l'exercice de cette capacité réflexive est la condition du développement des *soft skills*, elle est aussi essentielle pour permettre le transfert des apprentissages dans la pratique professionnelle. Perrenoud (1999) en particulier, estime que « la compétence ne suppose pas l'immédiateté, elle admet la réflexivité et le détour analytique. La réflexivité est donc au cœur de l'agir avec compétence ». Ainsi la réflexivité peut être considérée comme « une méta-compétence permettant de capitaliser chaque expérience pour en tirer des apprentissages et adapter son comportement » (Theurelle-Stein *et al.*, 2017).

▪ **Reflexivité et transfert des apprentissages dans la pratique**

Mettre la réflexivité au cœur du processus de transfert des apprentissages permet de dépasser les limites – pointées par la littérature scientifique – de la perspective managériale. Cette dernière à l'œuvre dans le champ du travail de jeunesse à l'international, comme on l'a vu plus haut, tend en effet à considérer comme transfert dans la pratique la simple mise en application des compétences listées dans le référentiel de compétences, avec, dans cette logique, une survalorisation des apports des formations en termes de maîtrise des compétences techniques (application d'outils, de méthodes).

La perspective socio-constructiviste à l'opposé, paraît s'imposer si l'on souhaite appréhender finement la mobilisation des *soft skills*, ici compétences sociales et compétences interculturelles importantes dans les professionnalités concernées ainsi qu'*in fine* « la compétence d'adaptation », c'est-à-dire « la capacité à appliquer des connaissances et des compétences acquises de manière signifiante avec souplesse et créativité en fonction des situations rencontrées » (OCDE, Dumont *et al.*, 2010). En effet, elle invite à enrichir l'analyse du processus de transfert en s'intéressant en particulier au rôle actif de l'individu dans ses apprentissages, à ses questionnements réflexifs eu égard à ses intentions d'apprentissage également.

Dans notre enquête, les différentes vagues d'entretiens – avant la formation, deux mois après et un an après – offrent un matériau de choix pour saisir la construction de ce processus de transfert et la place qu'y occupe la réflexivité comme méta-compétence. Les deux approches – managériale et socio-constructiviste – pourront être mobilisées et offrir ainsi une analyse plus riche des impacts des formations offertes aux travailleurs de jeunesse dans le champ de la mobilité internationale par le programme Erasmus +.

Ces réflexions nous ramènent à la problématique du développement professionnel préalablement abordée.

▪ **Retours sur le développement professionnel**

Le développement professionnel selon la perspective socio-constructiviste, est un processus complexe. Il comporte selon Gosselin *et al.* (2014), plusieurs dimensions qu'il convient de différencier dans l'analyse :

- « la dimension personnelle liée à la personne au sens "intrinsèque" » ;
- la dimension professionnelle liée à la pratique et aux savoirs qui la fondent ;
- la dimension socioculturelle liée aux contextes physique, social et culturel.

La première et la dernière dimension retiennent plus particulièrement notre attention, sachant que la seconde renvoie à la compétence d'adaptation évoquée plus haut.

Dans notre étude la dimension personnelle est très intéressante à étudier car les participants aux formations Erasmus + sont des jeunes adultes pour un grand nombre d'entre eux, parmi lesquels on distingue les jeunes « en âge » (*new comers*) encore non stabilisés dans leur vie personnelle et professionnelle, et des jeunes « professionnels » au démarrage de leur vie professionnelle et en quête d'un ancrage professionnel plus fort. Si on reprend les analyses de Claude Dubar (1992) relatives à la double transaction structurant la socialisation professionnelle, on peut avancer que chez les premiers « la transaction biographique » qui renvoie au processus temporel de construction d'une identité sociale¹⁸ est encore dominante, tandis que chez les seconds, prime la transaction relationnelle qui renvoie à la reconnaissance de l'identité professionnelle entre acteurs au sein d'un espace structuré par des règles.

On retiendra de la littérature scientifique sur la dimension personnelle du développement professionnel le rôle important – comme préalables à l'apprentissage – de deux facteurs : les motivations à apprendre et l'engagement dans le travail ; ceux-ci favorisent le « vouloir-agir », c'est-à-dire la volonté à s'approprier les acquis des formations, et sont même renforcés en présence d'un sentiment de congruence (sentiment de partager les mêmes valeurs, les mêmes croyances, les mêmes idées que celles de son milieu) ou d'appartenance à une communauté d'apprentissage.

La dimension socioculturelle quant à elle renvoie aux conditions socio-organisationnelles de travail et aux opportunités qu'elles offrent de pouvoir faire évoluer ses pratiques : les ressources matérielles, l'organisation du travail, les interactions/partages d'informations réguliers entre pairs, la reconnaissance de l'organisation pour la personne, la stabilité de l'emploi et les possibilités de progression dans la carrière....

Compte tenu de la précarité dominante et de la faiblesse structurelle des organisations dans le champ du travail de jeunesse, on peut faire l'hypothèse que ces conditions favorisation la mise en œuvre dans la pratique sont rarement réunies.

¹⁸ Ou encore « la projection d'un avenir possible en continuité ou en rupture avec un passé reconstitué (trajectoire) ».

Résultats

La présentation des résultats est organisée autour de quatre chapitres :

Les gains (ou apports) de la formation : ce chapitre restitue les résultats des entretiens réalisés deux mois après la formation. Il est centré sur la progression des apprentissages selon les participants aux formations

Les compétences développées : ce chapitre est le plus développé car au cœur de la problématique de l'étude, mais aussi parce que deux types d'analyse ont été réalisés pour éclairer le processus de montée en compétences. Il présente, d'une part, les résultats de l'analyse déductive des entretiens réalisée sur la base du protocole structuré, comprenant notamment les catégories de compétences issues des référentiels européens ; il restitue, d'autre part, les résultats de l'analyse inductive prenant appui sur ce que disent les interviewés des transformations de leurs pratiques professionnelles.

Les impacts sur les pratiques : ce chapitre met l'accent sur différentes plus-values observables dans les pratiques suite aux formations, et qui concernent tant les organisations que les individus

Les perspectives futures relatives aux parcours : ce chapitre rend compte des perspectives professionnelles des bénéficiaires de formation interviewés.

Les gains : la mise en sens des apprentissages

Introduction

Quels sont les gains de la formation selon les participants deux mois après la fin de celle-ci ? Il était demandé aux interviewés de donner trois mots clefs pour définir spontanément les bénéfices des formations suivies.

En première approche, le nuage de mots proposé ci-dessous met en évidence que le partage, l'échange, l'expression et l'anglais sont les mots clés les plus récurrents.



Ces mots se réfèrent à un lexique de la communication, de l'échange et de l'apprentissage. Après une année, les premiers retours des participants apparaissent tous positifs.

Dans le cadre du protocole de recherche de l'étude RAY-CAP, les gains font référence à ce que les participants présentent comme les apports de cette formation. Ces gains doivent être analysés au regard des motivations exprimées par les participants lors de la vague d'enquête précédant la formation.

ENCADRE 6. RAPPEL DES MOTIVATIONS DES PARTICIPANTS A L'ENTREE EN FORMATION

Les motivations exprimées lors du premier entretien s'inscrivent dans deux visées distinctes : une visée professionnelle intégrant l'optique du transfert des apports de la formation dans les pratiques de travail au sein de l'organisation ; une visée développementaliste pour l'individu dans la perspective d'influencer positivement un parcours personnel et professionnel. La majeure partie des attentes est connectée à la trajectoire professionnelle de l'individu tout en en faisant bénéficier l'organisation.... qui ne reconnaîtra peut-être pas les acquis de la formation. Les attentes et motivations se déclinent concrètement en :

- des ressources comme des informations sur le programme, pratiquer l'anglais, découvrir un nouveau pays/lieu où les jeunes partent, des connaissances sur une thématique spécifique ;
- des ressources pour s'inspirer de l'organisation logistique, de la gestion de l'interculturel, des ateliers et techniques d'animation et des méthodes non formelles afin de les reproduire ;
- des échanges et des interactions pour s'« enrichir des idées/visions des autres », « partager des pratiques », débattre, des partenaires potentiels... ;
- une ambiance particulière, liée à la vie du groupe et à une expérience humaine ;
- un espace et un temps propices à la réflexion et à la distanciation (« Un temps et un espace pour réfléchir en parallèle du travail, prendre de la distance sur le quotidien et voir son travail sous d'autres perspectives. » ; « Ça me ressource de partir. ») ;
- se professionnaliser, découvrir l'éducation non formelle, découvrir le secteur de la mobilité internationale éducative.

Dans la littérature scientifique, la notion de « gain » renvoie au modèle de Mincer¹⁹ (1974), qui a pour objet les investissements en capital humain relevant de la formation scolaire et de la vie professionnelle. Le gain induit une évolution des compétences et une professionnalisation qui peut être mise en regard du « coût » d'une action de formation. Cette approche « coûts/bénéfices » affleure dans les réponses de certains interviewés. Cette deuxième définition dépasse donc l'approche du gain comme apport de la formation. Elle est minoritaire dans notre matériau. Nous retiendrons donc principalement la première définition.

Dans un premier temps, une catégorisation des différents types de gains sera présentée ; dans un second temps, l'analyse sera affinée selon leurs effets à court et moyen terme.

Différents types de gains

L'analyse des réponses des participants sur les gains de la formation permet de dégager quatre principaux types d'apports qui résonnent avec les motivations de départ : les ressources, les interactions, le processus de réflexion et le rapport à la formation. Le second entretien est la base principale d'analyse, et accessoirement le troisième.

¹⁹ Voir Mingat, Jarousse, 1986.

Des gains en termes de nouvelles ressources

Les ressources sont de différents ordres :

Il peut s'agir de **l'acquisition de nouvelles méthodes**. Des ressources techniques sont citées comme des *energizers*, des méthodes d'activités, de la conception vidéo. Des **ressources théoriques** sont aussi mentionnées relatives à la communication non violente, à la radicalisation ou encore au lobbying.

De façon très concrète aussi, **l'organisation de la formation suivie** est source d'inspiration pour ceux qui ont organisé des formations à leur retour. Plusieurs sortes de démarches sont évoquées comme la souplesse pour écouter les besoins des participants qui a été vécue comme une « bonne pratique » à retenir. De même, l'expérimentation de « bonnes pratiques » facilite leur appropriation. Par exemple, Fmu²⁰ garde en mémoire que l'implication de la population locale dans un projet international apporte une plus-value certaine.

Lorsque le transfert dans la pratique est effectif (voir Infra), les gains sont mentionnés plus concrètement et dans leurs articulations. Par exemple, Yed* qui a organisé une formation pour la municipalité sur la même thématique suite à la formation européenne identifiée comme gain ; Yed* parle du réseau des intervenants, de l'ouverture et de la comparaison européenne, des échanges profonds avec les participants ; il en découle un sentiment de plus grande légitimité et la confiance de pouvoir allier apports théoriques et partages de pratiques.

De façon plus marquée, un groupe d'acquisitions se structure autour de la communication et de l'expression personnelle, qui résonne aussi avec la pratique de l'anglais et l'interculturel. Les participants soulignent l'intérêt des apports qui favorisent le développement de leur communication, de leur confiance à s'exprimer et à participer activement. On verra plus loin que ces acquis sont remobilisés consciemment et souvent transférés dans différents contextes. Par exemple, Gei* sait prendre du recul et faire preuve d'empathie pour communiquer avec des élus très directifs ou de nouveaux collègues riches d'un autre bagage social. En termes de confiance et d'engagement, Gei* et Pec* s'impliquent volontairement dans des projets à destination de la jeunesse pour parler d'Europe.

Des gains résultant d'interactions et d'échanges

Apprendre collectivement est fortement apprécié par les participants aux formations :

Les échanges et les interactions apparaissent comme des sources de gains évidentes. Comme le spécifie Ite*, la temporalité courte de certaines formations ne permet pas d'aller en profondeur durant les ateliers, mais les échanges informels avec certains participants durant les projets facilitent l'approfondissement adapté à leurs intérêts. Par exemple, Sel* nomme les connaissances qu'elle a acquises sur les différentes formes de gestion de la prévention contre la radicalisation en Europe. Sis* souligne la diversité des profils des participants (bénévoles/institutionnels/associatifs) qui favorisent de riches interactions et donnent l'accès à de nouvelles perspectives sur sa pratique.

²⁰ Le nom « alias » des interviewés est composé de trois lettres (suivies d'un astérisque) dans un souci d'anonymisation. Le lecteur pourra se référer à l'annexe 2 pour prendre connaissance des profils personnels.

Beaucoup mentionnent la **dynamique positive du groupe**, la solidarité et le soutien des participants entre eux. Notamment lorsque des difficultés linguistiques sont présentes, les membres du groupe s'entraident durant les quelques jours de formation pour faciliter la participation de tous.

Les **contacts** établis entre participants sont enfin présentés également comme des gains de la formation, de même qu'une réflexion approfondie sur la **qualité du partenariat** peut être amorcée

Des gains liés à l'activation d'un processus de réflexion

Les formations sont vécues aussi comme des temps et espaces privilégiés pour **réfléchir et partant, se questionner et mettre son positionnement en perspective** ; elles permettent notamment de réfléchir sur sa communication et la confiance en soi pour s'exprimer ; cette réflexion débouche souvent sur un surcroît de légitimité ressenti par les participants, qui est lié au sentiment de faire partie de la communauté, « d'en être ».

Les mots clés liés aux formations « partager, échanger, expression et anglais » évoqués en introduction riment aussi avec un processus réflexif alimenté par l'apprentissage avec et par les autres ainsi qu'avec une réflexion menée par l'individu lui-même.

Les **réflexions sur l'interculturalité** sont développées de manière plus ou moins approfondie. Certains vont tenter de mieux connaître et comprendre la culture des autres en les interrogeant directement sur les spécificités de leur pays (cuisine, vie quotidienne, etc.). D'autres vont engager une réflexion sur l'interculturel à partir de perspectives diverses, autour d'un concept comme celui de la laïcité par exemple.

Bem* met aussi en avant l'**éducation non-formelle** qu'elle présente comme une approche compréhensive de soi et de l'Autre. C'est également le cas de Mmu* qui observe que les formations sont un vecteur de réflexion plus particulièrement pour des *newcomers* néophytes. Les participants *new-comers* se souviennent en effet des activités de cohésion de groupe, du dynamisme d'être en sous-groupes/plénière, des ateliers ludiques, de l'importance des moments de réflexion collective et sur soi-même.

Les opportunités multiples de réflexions favorisent un **développement de la réflexivité** chez les participants.

Le questionnement de la posture est présent dans beaucoup d'entretiens bien qu'il soit rarement mentionné directement. Le positionnement professionnel est interrogé en comparaison avec les pratiques des autres participants, des facilitateurs et à partir des réflexions menées. Ainsi Fmu* mentionne qu'elle a eu l'opportunité « de pouvoir ouvrir des pistes de réflexion qui n'étaient pas claires ou ouvertes auparavant ».

Les pratiques de la facilitation propres à l'éducation non formelle mises en œuvre par les formateurs favorisent cette réflexivité et conduisent même un certain nombre de participants à se projeter dans le rôle de formateurs.

« Cette prise de recul sur notre travail. Du coup par les échanges améliorer aussi nos pratiques. Créer des nouveaux et des meilleurs partenariats. Après en même temps, prendre aussi un peu de temps de recul sur le côté pro, mais aussi personnellement ça permet quand même de souffler, ça fait souffler et ça donne une énergie de dingue quoi. [...] Donc voilà, ça fait vraiment couper, souffler, et en même temps ça donne une énergie parce que tu réfléchis à de nouvelles idées, à de nouveaux projets, à de nouvelles améliorations. Voilà, essentiellement ça, oui. ». (Bip*)

De plus, Bip* a pris conscience du style d'animation de formation qu'il souhaite développer et de son besoin « de s'amuser » en travaillant avec les volontaires.

Les réflexions amènent également à des **prises de conscience**, comme celle de l'importance des **valeurs européennes**. Bem* mentionne principalement lors du 3^e entretien l'exemple de la tolérance et des échanges qu'elle a pu avoir avec des Européens. Elle fait explicitement le lien entre les valeurs liées à l'Europe et son expérience bénévole dans un camp d'aide aux réfugiés. Pec* insiste sur la diffusion des valeurs démocratiques. La formation lui a permis de faire le lien entre l'Europe et la citoyenneté, les citoyens.

Autre exemple de prise de conscience, M-N* dit mesurer l'importance de **l'accueil en formation** depuis qu'elle l'a expérimenté.

C'est particulièrement pour celles et ceux qui étaient dans une période de transition professionnelle que la formation favorise les prises de conscience et permet d'affiner les envies pour la suite.

Des gains relatifs au rapport à la formation

Un **rapport privilégié et positif à la formation** est exprimé par plusieurs interviewés ; il est rendu possible par le fait que ces formations sont facilement accessibles (gratuité, conditions de sélection, ouverture aux *new-comers*). Pour autant, nous n'avons pas observé de rapport consumériste dans notre échantillon comme cela est constaté à l'échelle transnationale.

L'un des *new-comers* qualifie d'effet inattendu sa grande motivation à participer à de nouvelles formations. Durant l'année écoulée, il a développé sa stratégie de formation et choisi ses formations en fonction de ses intérêts et disponibilités. D'autres participants ont intégré que la formation est désormais tout au long de la vie et qu'il est important d'entretenir ses connaissances et savoir-faire. Ils ont donc décidé d'approfondir la thématique avec de nouvelles formations en ayant pris conscience de l'intérêt de ces apprentissages pour leur pratique.

La formation est vécue comme stimulante et valorisante en plus d'apporter un potentiel de nouvelles ressources.

« J'étais dans une période de chômage, donc du coup comme je te disais, ça m'a remis en dynamique quoi on va dire, avec une envie grande de me former, de m'inscrire à des formations, et de clairement mettre... je sais pas si je peux le dire comme ça, de reléguer peut-être au deuxième plan la recherche d'emploi pour plutôt privilégier l'aspect formation. » (Ami*)

Sel* dit préférer les formations à l'échelle européenne pour faciliter la prise de distance avec sa pratique contextualisée en France et s'enrichir des autres perspectives. Cela lui permet de « mieux comprendre la complexité du monde ».

À l'inverse, quelques participants interrogés lors de la troisième interview confirment ne rien avoir appris. Deux mois après la formation, ils faisaient déjà état de leurs frustrations. Les participants qui se reconnaissent comme militants et comme expérimentés sont ceux qui expriment le plus cette déception. Néanmoins au cours de l'entretien certains effets positifs de la formation suivie semblent en être résultés pour leur organisation :

« Oui. Alors en termes d'expérience, je sais pas si j'avais grand-chose à partager parce que justement j'avais pas appris des tonnes de trucs. Mais par contre les contacts noués ont permis des partenariats par la suite entre*** et d'autres assos, notamment avec***. Donc du coup, depuis, ils bossent ensemble. » (Sic* I3.)

Ainsi, l'évaluation des gains de la formation donne à voir un rapport coûts/bénéfices plutôt positif que ce soit au profit de l'individu et de son parcours ou au profit des organisations employeuses.

L'analyse des gains à court terme et à moyen terme

Tout d'abord, on observe que plus le participant mobilise les gains issus de la formation, plus il en parle précisément. À l'inverse, plus les personnes sont « déconnectées » de leur réalité de travail de jeunesse international d'il y a un an, plus leur capacité à se replonger dans la formation et de faire part de ses apports est amoindrie. Les évolutions personnelle et professionnelle influent fortement sur l'appréciation des gains résultant de la formation.

Lors de la seconde interview, les travailleurs de jeunesse interrogés établissent un lien direct entre les acquisitions permises par la formation et leur travail ; ainsi l'accent est mis sur la description des nouvelles activités mises en place ou encore la compréhension des différentes perspectives du programme retranscrite dans l'écriture des nouveaux projets. On notera d'ailleurs que ce qui a créé des émotions fortes comme la sortie de la zone de confort, les moments conviviaux, l'échange interculturel, l'énergie du groupe et l'énergie reboostée du travailleur de jeunesse sont avancés comme des gains importants lors du second entretien.

Lors de la troisième interview, quelques activités vécues plus intensément lors de la formation restent bien ancrées en mémoire. Mais les personnes parlent plutôt de leur processus réflexif sur l'intensité de ces moments, sur leur positionnement et le sens de leur engagement. Ainsi nous observons un processus réflexif évolutif au gré de nouvelles étapes (actions, formations, événements, réflexions). Avec la distance temporelle, la formation s'insère dans une stratégie plus globale d'évolution personnelle et professionnelle. Ce processus réflexif est une démarche conduite notamment par les plus expérimentés pour « prendre du recul » sur leur pratique, alors que celle-ci, du fait de la dynamique de projets à l'œuvre dans leur métier, laisse ordinairement peu de temps à l'évaluation qualitative de ses actions.

Cependant la cohérence est grande entre l'entretien deux mois après la formation et celui réalisé un an plus tard. Lors de la dernière interview, les points principaux de leur évaluation des apports de la formation sont à nouveau mentionnés comme des apprentissages. Ainsi, les acquisitions liées à la communication, l'expression de soi et l'écoute active ainsi que l'anglais, sont toujours aussi largement présentées comme les gains les plus importants, alors que qu'elles ne figuraient pas parmi les principales motivations exprimées avant l'entrée en formation lors du premier entretien.

Les *new-comers* se distinguent sur ce point : les gains principaux mis en avant correspondent à leurs attentes de la formation, à savoir des ressources en termes de méthodes et de rencontres de partenaires. Mais c'est la partie visible de l'iceberg des apports de la formation. Si on analyse plus en profondeur (la partie immergée de l'iceberg pour reprendre la métaphore), ces nouveaux travailleurs de jeunesse internationaux « plongent » aussi dans un processus réflexif riche de comparaisons, d'échanges entre pairs, potentiellement source de conflits socio-cognitifs, ou encore de partage de savoirs, de pratiques et de réflexions.

Pour conclure ce point, tous les participants se nourrissent donc de nouvelles ressources et réflexions, dans des temps formels et/ou informels. L'adulte en formation est nécessairement en phase d'évolution puisque les repères de ses pratiques sont interrogés par les nouveaux apprentissages.

Cette analyse des gains ne nous informe pas seulement sur la nature des apports de la formation et l'évolution temporelle de leur évaluation ; on est face à une mise en sens de la formation qui démontre le caractère pro-actif du processus d'apprentissage permis par une expérience d'éducation non formelle. Pour reprendre les termes de Pineau, on est bien en présence d'une « éco-formation » (voir supra la partie « Problématique ») qui favorise une posture critique, interrogative vis-à-vis de l'environnement et de soi-même, débouchant sur des prises de conscience et des réflexions. Ce qui est appris est largement déterminé par le contexte, les motivations des apprenants, les échanges au sein de la communauté d'apprentissage conformément à l'approche socio-constructiviste développée dans la problématique.

Les compétences : quelle appropriation des apprentissages?

S'ils sont capables de formaliser et de mettre en sens les acquisitions favorisées par la formation, les participants sont-ils pour autant aptes à mobiliser de façon dynamique tous ces apports dans l'action ? Autrement dit, quelles compétences ont-ils développées ?

En suivant la définition de la compétence de Cortesero (2013) présentée dans la problématique, l'analyse porte sur les deux polarités du continuum proposé : d'une part les compétences entendues comme « performances »²¹, d'autre part les compétences considérées comme des « potentialités »²².

Une analyse déductive des compétences/performances a été réalisée à l'aide d'un protocole structuré (voir supra la partie « Méthodologie »). Les catégories de compétences intégrées dans le protocole structuré ont été élaborées à partir des référentiels européens de compétences existants dans le champ du travail de jeunesse. Cette analyse consiste à mettre les réponses des interviewés en regard de la grille de compétences élaborée dans le cadre de RAY CAP. Cette grille prend appui principalement sur les deux référentiels européens : le set de compétences pour les travailleurs de jeunesse internationaux²³ et le Portfolio du travail de jeunesse²⁴. Elle permet de vérifier si les perceptions des interviewés sur le développement des compétences favorisé par les formations est en phase avec les standards professionnels européens du travail de jeunesse. Le recours à cette grille recomposée présente l'intérêt de décrire dans le détail la palette des compétences standardisées au niveau européen dans le travail de jeunesse.

L'analyse des compétences/potentialités, quant à elle, s'arrête plus particulièrement sur les compétences transversales et transférables mobilisées dans des situations d'activité très variées. Les compétences transversales et les compétences transférables ne se recouvrent pas si l'on suit les définitions de France Stratégie (Lainé, 2011). On désigne par « compétences transversales » « les compétences génériques mobilisables dans diverses situations professionnelles » et par « compétences transférables » les « compétences spécifiques attachées à une situation professionnelle donnée mais qui peuvent être mises en œuvre dans un autre contexte professionnel ». Dans les deux cas, ce sont les réponses fournies lors des deuxième et surtout troisième entretiens qui sont prises en compte ; les gains ou apports de la formation sont alors supposés mis en pratique.

Les compétences en termes de performances

Prenant appui sur la grille de compétences présentée ci-dessous, l'analyse des réponses des participants cherche à faire ressortir les domaines et compétences investis et en creux, ceux qui sont peu présents dans leurs propres évaluations.

²¹ Aptitudes et comportements qui peuvent être standardisés notamment dans le cadre de référentiels de compétences.

²² Compétence d'adaptation : capacité de produire une infinité de conduites adaptées à des situations nouvelles.

²³ www.salto-youth.net/downloads/4-17-3460/CompetencemodelForYoutworker_Online-web.pdf

²⁴ www.coe.int/en/web/youth-portfolio/youth-work-competence

Ce référentiel de compétences européen s'organise en trois dimensions : politique, interculturelle et professionnelle. Chacune des dimensions se décline elle-même en différentes compétences, lesquelles se subdivisent en savoirs, savoir-faire et savoir être. Compte tenu de sa complexité, cette déclinaison des savoirs, savoir-faire et savoir-être constitutifs des compétences n'est pas présentée dans le corps du rapport mais en annexe 3.

TABEAU 1. CADRE CONCEPTUEL DES COMPETENCES DU TRAVAIL DE JEUNESSE AU NIVEAU EUROPEEN

Dimension politique	
Domaines de compétences	Compétences
Citoyenneté démocratique	Empowerment
	Pensée critique sur les systèmes sociaux et politiques
	Stratégies organisationnelles pour l'engagement des jeunes
Solidarité et transformation sociale	Origines socio-économiques et inégalités
	Actions pour la transformation sociale
Droits de l'homme	Principes des droits de l'homme
	Principes des droits de l'homme en éducation
Réseautage et plaidoyer	Politique de jeunesse

Dimension interculturelle	
Domaines de compétences	Compétences
Tolérance de l'ambiguïté	Acceptation de l'ambiguïté et du changement
Apprentissages et éducation interculturels	Prise de conscience de la diversité
	Travail avec la diversité
	Prise en compte de la diversité socio-politique et socio-économique
Discours interculturel et identités	Déconstruction des stéréotypes
	Discrimination
	Culture et identité
Empathie et discours émotionnel	Expression des pensées et des émotions
	Ethique
	Management de conflits

	Dimension professionnelle / qualité
Domaines de compétences	Compétences
Autres qualités personnelles / domaines de développement personnel	Empathie
	Conscience/connaissance de soi
	Écoute active
	Créativité
	Prise en compte des outils d'apprentissage
Approche éducative	Création d'environnements apprenants
	Reconnaître et gérer les moments d'apprentissage et les résultats inattendus
	Mettre en œuvre un apprentissage non formel
	Offrir des possibilités d'apprentissage et de soutien
Coopération & réseautage	Gestion de conflits
	Management d'équipe et de projet
	Plaidoyer et réseautage
Évaluation	Dissémination d'informations
	Évaluation et mesure d'impact
	Conseils et orientations
	Mise en place d'évaluations d'apprentissages

Source : RAY-CAP. 2016.

Dans un premier temps, l'analyse est centrée sur le niveau des compétences domaine par domaine ; puis dans un second temps, pour enrichir l'analyse, elle descend au niveau des savoirs, savoir-faire et savoir-être, en ne retenant que les résultats les plus significatifs.

Dimension politique

▪ Citoyenneté démocratique

Comme rappelé en introduction, la citoyenneté active est historiquement l'une des visées majeures du travail de jeunesse au niveau européen. Cette citoyenneté a différentes facettes : favoriser l'émancipation des individus, développer leur pouvoir d'agir et leur capacité d'influer sur la transformation de la société, s'engager au service du bien commun, renforcer le vivre ensemble...

Dans les questions relatives à leur approche du travail de jeunesse lors du premier entretien, cette dimension du travail de jeunesse est très présente et apparaît donc consubstantielle à leur fonction :

« [C'est] Permettre aux personnes de se faire un avis propre. Donc c'est aussi éviter de leur donner des avis pré-faits. Donc c'est les emmener à réfléchir par eux-mêmes. » (Afi*, I-1.)

« Du coup, on invente des jeux qui nous semblent être des supports sympas pour aborder des questions politiques, l'économie, l'écologie, les droits, égalité hommes-femmes, tout ça. Et après, on les anime aussi dans plein d'espaces, notamment dans le g3, dans des médiathèques, des bibliothèques, des foyers de migrants, des foyers de jeunes travailleurs, des foyers de SDF, dans la rue, dans les prisons, dans plein de lieux différents, surtout auprès de gens qui ont pas forcément accès aux jeux, et en essayant de faire de l'intergénérationnel autant que faire se peut. » (Sic*, I-1.)

Qu'en est-il donc aux deuxième et troisième entretiens ?

✓ L'empowerment

Alors que certains participants reconnaissent le développement du pouvoir d'agir (Cortesero, 2014) comme une compétence lorsqu'ils définissent le travail de jeunesse, très peu en font état dans leurs

apprentissages liés à la formation et transposés dans la pratique. Cependant, nous ne pouvons déterminer si c'est dû à un manque d'appropriation de cette compétence de leur part, ou si rien n'est propice au développement de celle-ci suite à la formation. Un seul interviewé évoque explicitement la mise en œuvre de cette compétence sur des collectifs ou des populations (notamment des jeunes) afin de les rendre acteurs de la transformation de leur environnement social, politique ou institutionnel. Run* décrit ainsi cette fonction dans son poste de travail :

« Donc du coup, il y a tout un travail sur les projets d'habitants. Concrètement on met en place des formations à destination des bénévoles et des salariés, comment on favorise en fait l'accompagnement des salariés au développement d'initiatives, mais sans faire à la place, c'est vraiment soutenir, laisser la place, donner des clés et vraiment garder en tête que ça doit être porté par les habitants, comment on passe de la porte... ça c'est un grand truc dans les centres sociaux, comment on passe de la porte usager qui vient pour une activité spécifique à mettre en place un projet dont l'usager est concerné... enfin je sais pas comment dire, ne pas venir seulement pour des services, mais aussi prendre la place de mettre en place des choses. » (Run*, I-2.)

Ceux qui en font mention l'ont surtout expérimentée depuis en tant que travailleur de jeunesse dans l'accompagnement du développement personnel des individus. Il s'agit de renforcer leur capacité d'action sur leur propre vie, y compris au niveau des ressorts psychologiques et des attitudes

La capacitation réalisée s'applique parfois à soi-même dans le cas d'un *new-comer*. Ainsi A-L* constate chez elle, grâce à la formation, une montée en capacités stimulante :

« Mais en tout cas, ça m'a permis de pouvoir imaginer des nouveaux moyens d'agir. Oui, voilà, c'est ça, ça m'a permis d'adapter ou de piocher un peu partout, et du coup de créer de nouveaux trucs, ça m'a bien motivé à agir quand je suis revenue à C**** ».

C'est aussi le cas d'Ite* qui a ressenti la nécessité d'être un citoyen plus actif à son retour de formation.

C'est d'une modalité d'intervention sociale qu'il est fait état, sans visée politique d'accompagnement d'une action collective.

✓ Pensée critique vis-à-vis la société et de la politique

Les apports des formations ont déclenché des prises de conscience, des questionnements ou encore modifié des représentations et des attitudes vis-à-vis de la politique, de la démocratie, qui viennent transformer les pratiques :

« Enfin plus particulièrement, ce séminaire il m'a fait réaliser que le rôle du Parlement européen était important, qu'il fallait peut-être l'améliorer, plaider pour qu'il ait un plus grand rôle face à d'autres organes décisionnels, etc. Donc en ce sens-là, oui, mes convictions se trouvent renforcées. » (Rin*.)

Et d'ailleurs dans l'année qui a suivi, Rin* a contribué à des initiatives impliquant des jeunes dans la perspective d'une gouvernance européenne plus représentative :

« Dans ce cadre-là, c'était une année vraiment particulière parce qu'on a organisé vraiment énormément de choses. On a organisé une convention européenne de la jeunesse à Strasbourg, à laquelle j'ai participé aussi. On a réuni 150 jeunes de l'Union européenne plutôt engagés dans la vie associative déjà dans leurs pays respectifs, et le but c'était d'avoir vraiment une représentativité de tous les Européens et d'avoir des gens engagés pour qu'on puisse arriver sur trois jours à rédiger une constitution européenne. Donc voilà, ça c'est des challenges qui sont hyper intéressants. »

De même, les échanges – nombreux – partagés sur la crise des migrants, la politique sécuritaire et la montée des extrémismes suite aux attentats, ont alimenté les réflexions des participants durant les formations.

« Des attentats. C'était quelque chose qui a choqué beaucoup, et finalement on se retrouvait à plein de pays, on s'est rendus compte qu'on avait été tous un peu ébranlés par ça. Ça et la crise des réfugiés, tu vois, ça a été deux choses qui ont été finalement en fond quoi sur... Surtout une Grecque qui habite sur une île où il y a beaucoup de réfugiés qui passent et qui a vu des réfugiés, qui a discuté avec eux et qui... Voilà quoi, ça a été quelque chose qui a toujours été sous-jacent. Et je trouve que tout ça, ça a permis d'exprimer beaucoup de choses et beaucoup de positif, parce que je pense qu'il y en a certains qui ont dépassé aussi des idées arrêtées qu'ils avaient. » (Gei* I-2)

Plusieurs interviewés indiquent ainsi s'être mobilisés ensuite soit bénévolement soit professionnellement sur ces sujets. Cela leur est d'autant plus facile qu'ils travaillent dans des associations d'éducation populaire :

« En plus, nous, je trouve qu'on est une asso qui incarne bien l'éduc pop en termes de critique et de capacité de remise en cause de ce qu'on fait, c'est-à-dire qu'on se contente pas de ce qu'on a l'habitude de faire, et du coup ça implique du professionnalisme dans la remise en question, de la sollicitation de l'analyse par les participants, par les partenaires, etc. » (Sic*, I-2.)

Il est important de noter que ce ne sont pas que les réflexions menées qui favorisent l'appropriation dans la pratique, le cadre interculturel et que les comparaisons avec les pratiques « des autres » jouent aussi un rôle important dans ce processus. Sic* a ainsi nourri sa réflexion sur les violences symboliques à l'école non seulement grâce à l'espace-temps de l'atelier qui leur était consacré mais aussi grâce aux apports des autres participants européens. Ou encore Pec* a repensé sa définition de la citoyenneté européenne à partir de l'apport des formateurs sur la dimension « vécue » de la citoyenneté qui dépasse la simple détention du passeport national. Ce point théorique a déclenché chez ce participant toute une réflexion sur sa et ses citoyennetés mais aussi un enthousiasme pour diffuser cette réflexion autour de lui. Pour Ga* c'est non seulement sa pensée critique qui est plus enrichie mais elle a acquis aussi la capacité à entendre des arguments contraires (« Enfin en termes de respect de la femme..., mais c'est compliqué d'entendre une autre manière. »). En effet, cette capacité de pensée critique fait sens dans le travail de jeunesse international si elle a pour vocation de faciliter la liberté d'expression et la compréhension mutuelle de différentes perspectives.

✓ La stratégie organisationnelle pour favoriser l'engagement de la jeunesse

Notons pour clore ce domaine de compétences que seul un participant fait état d'un changement dans ses modes d'organiser le service civique :

« Parce que là ce qu'on a choisi de faire sur les services civiques, c'est de les découper en trois phases. Ils ont tous signé leur contrat en décembre, donc ils sont un mois ici à préparer leur départ, également commencer à prendre des contacts avec des structures locales pour pouvoir à la fois faire une immersion de solidarité internationale ici, et également pour pouvoir avoir des points de relais à leur retour pour pouvoir mettre en place des actions de com, des temps d'échange avec des jeunes pour parler un peu de leurs expériences, de ce qu'ils ont pu apprendre sur place, en quoi c'est utile la mobilité, qu'est-ce que c'est que de vivre dans un autre pays, qu'est-ce que c'est que de découvrir une autre culture, d'apprendre une nouvelle langue, d'apprendre un nouveau mode de vie, et des réalités en Afrique, l'impact de notre façon de vivre aussi sur ce qui se passe là-bas, parce que c'est pas des problèmes que de l'Afrique, c'est aussi des problèmes de la France, et quand je dis la France c'est pas que l'État, c'est aussi la façon dont on vit, comment ça impacte ces pays-là. » (Ite*.)

✓ Solidarité et changements sociétaux,

Il n'est guère question de droits sociaux, en particulier des jeunes ou encore de la lutte contre les inégalités dans les propos des participants, sauf pour quelques-uns :

« Voilà. La question des préjugés, la question des droits des migrants aussi et de l'accès au droit, c'est une grosse thématique et c'est aussi un public pour nous, du coup on a des jeux qui s'adressent en particulier à des personnes migrantes, notamment sur l'accès au droit, sur l'accès à la santé, sur les droits des travailleurs. C'est un public qu'on rencontre fréquemment. Et aux X., pareil, mais c'est plus la question de l'intégration, de l'accueil plutôt, toutes ces questions de l'accueil de publics issus de l'immigration, et comme outils de lutte contre la xénophobie et tout ça. » (Sic*.)

Un interviewé indique par ailleurs qu'il met en application des acquis de sa formation dans son action bénévole au sein d'une association de lutte contre l'exclusion :

« Je fais partie d'une association qui s'appelle X, et du coup on organise des DiscoSoupes, et donc là c'est aussi pour conscientiser un petit peu les gens sur le gaspillage alimentaire. Et du coup le principe c'est on va faire la récup sur le marché et on prépare à bouffer avec les gens soit dans la rue, soit chez nous, et le soir, c'est une distribution gratuite de soupe ou salade de fruits, peu importe, ce qu'on a récupéré quoi. Et on avait fait un travail important de parole justement sur "est-ce que la récup c'est que pour les pauvres" et un travail de réflexion sur le gaspillage, et du coup transversalement aussi sur l'exclusion quoi, et sur est-ce que les gens qui font les poubelles c'est forcément des pauvres, est-ce que c'est mal, est-ce que c'est bien, est-ce que c'est mal vu. Donc il y a aussi cet aspect-là. » (Amu*)

Certains enfin ont repris leur travail après la formation avec l'idée d'optimiser les interventions sociales car ils ont pris conscience de la faible pertinence des réponses apportées à tel ou tel problème social par les exécutifs politiques – de quelque niveau qu'ils soient. Ainsi Yed* a réalisé que la lutte contre la radicalisation ne peut être opérationnelle avec deux animateurs pour mille jeunes dans sa municipalité. À la suite de la formation, il a proposé à celle-ci de former les agents territoriaux.

« Finalement moi la formation qu'on a fait à Aubervilliers, je la vois comme une continuité, c'est-à-dire que aujourd'hui cette question de radicalisation, elle est au cœur en fait des problématiques qu'on traite et qu'on vit dans nos associations. Du coup cette formation que j'ai faite elle m'a permis de pouvoir sensibiliser les différents collègues de l'association, et en même temps on va dire même valider notre projet parce que le projet de formation qu'on a fait pour les élus, ça s'est pas fait comme ça, c'est-à-dire que si j'avais pas été formé ou sensibilisé à cette question, j'aurais pas forcément eu les compétences ou voire même l'opportunité ou j'aurais pas osé mettre en place cette formation, c'est-à-dire que en gros c'est pas pour nous, je maîtrise pas ou je connais personne. Voilà. » (Yed*)

Un autre (Pec*) s'est efforcé de mettre en place une stratégie d'information plus efficace pour que les jeunes du quartier recourent aux dispositifs proposés. Ite* enfin a entrepris à son retour de développer des projets de service civique sur le thème de la solidarité internationale.

✓ Droits de l'homme

Là encore, le corpus de réponses est pauvre. Seulement Bem* les mentionne en présentant son parcours universitaires et ses perspectives futures notamment pour travailler avec les réfugiés mais cela ne concerne directement ni le travail de jeunesse ni la formation effectuée. Et Bsy* aborde la différence entre le travail de jeunesse à l'échelle nationale et celui à l'échelle européenne par l'entrée des droits de l'homme :

« On n'est pas dans le domaine marchand, mais les séjours, il faut les remplir, et ce qui fonctionne le plus auprès des familles, c'est clairement l'équitation, le kayak, les activités un petit peu ludiques, les choses comme ça. Les familles, pour elles, c'est un mode de garde et un mode de vacances pour les enfants. Pour nous, enfin pour moi en tout cas, une fois qu'on a touché aux échanges européens, c'est franchement de l'occupationnel et surtout pas très intéressant à organiser quoi. Après, dans les séjours européens, les séjours franco-allemands, les thématiques, on travaille beaucoup sur les droits de l'Homme. » (Bsy*, I-1.)

En lien avec les thématiques des activités, quelques participants abordent une plus grande sensibilité aux droits humains ou encore à la citoyenneté.

Il ne paraît donc pas avoir eu véritablement de montée en compétences sur ce sujet parmi les participants interviewés.

✓ Réseautage et plaidoyer

La dimension politique renvoie ici aux politiques publiques (*policy*) et en particulier aux politiques de jeunesse. Effectivement il en est beaucoup question dans les formations. Les participants échangent sur les réalités politiques ainsi que sur les conceptions du travail de jeunesse. Les pratiques de travail

de jeunesse dans différents pays peuvent questionner ou surprendre comme la visite d'un partenaire dans la bâtisse d'une église ou encore la relation des policiers avec les jeunes en tant que « personnes ressources ». Ces découvertes enrichissent la perception du travail de jeunesse et du point de vue de l'évolution des pratiques, permettent d'intégrer l'intérêt, voire la nécessité, de permettre aux jeunes d'être associés à la conception, au suivi et à l'évaluation des politiques qui les concernent.

« Ce que j'ai trouvé cool, c'est que par exemple en France, on a les missions locales, et eux dans leurs pays, ils ont des associations qui sont un peu pareilles que nous ou d'autres structures mais qui sont pas dans les mêmes longueurs d'ondes que nous, qui marchent un peu pareil, le fait d'aider les jeunes, le fait d'aider à l'emploi jeune, d'aider à la scolarisation tout ça, enfin tout ce qui suit derrière quoi. Mais le fait voilà qu'on ait nos structures chacun dans nos pays... C'est normal, on a tous une thématique. Nous, c'est emploi, jeunes, tout ce qui est déscolarisation tout ça. Et eux, ils ont ça aussi dans leur pays, mais sous forme d'associations ou sous forme de grosses structures, et avec un nom différent tout ça. Donc c'est vrai que c'était pas mal aussi le fait qu'on ait pas mal de trucs en commun dans nos pays chacun sous des formes différentes. » (Lyd*)

S'agissant du plaidoyer, un interviewé a changé d'emploi depuis la formation pour s'investir dans cette fonction. La mobilisation de la compétence est donc manifeste.

« Depuis,, je travaille comme chargé de plaidoyer sur la souveraineté alimentaire à l'association X... Dans mes missions, il y a à la fois l'aspect plaidoyer politique et dialogue avec les pouvoirs publics, mais il y a aussi l'aspect d'animation de collectifs, et puis de vulgarisation de l'information auprès des militants. Tout ça c'est de l'éducation populaire aussi. Et puis c'est une asso qui se revendique aussi de l'éducation populaire. » (Sic*)

Pour les autres, quand on descend au niveau de l'analyse des savoir-faire, on constate chez certains l'appropriation de la capacité à argumenter et influencer à l'échelle locale à partir d'arguments internationaux.

En conclusion, si la dimension politique est importante dans la définition du travail de jeunesse international fournie par les participants, on observe relativement peu d'appropriations de compétences nouvelles sur l'empowerment, les pratiques de citoyenneté des jeunes suite à la formation. On peut vraisemblablement l'expliquer par le fait que le développement de ce type de compétences ne figure pas dans les motivations de départ dans notre échantillon. Les participants français sont plutôt à la recherche de nouvelles méthodes et de nouveaux partenaires ou encore d'un temps de réflexion par rapport à leur pratique. Ils se définissent davantage à partir de leurs interventions sociales que comme accompagnateurs des jeunes ou de collectifs dans leurs engagements citoyens. Une autre explication vient du fait qu'en France le travail de jeunesse reste encore très ancré dans le domaine des loisirs (l'animation socioculturelle) et que les démarches émancipatrices semblent être moins développées que dans d'autres pays européens. Du point de vue des politiques publiques, les échelles nationale/locale font prioritairement sens, mais les perspectives européennes peuvent éclairer sous un nouveau jour la dimension politique de leurs activités et de leur investissement vocationnel et ainsi venir parfois enrichir les pratiques professionnelles.

Dimension interculturelle

Souvent abordée mais peu définie, la dimension interculturelle est au cœur du travail de jeunesse international et bien sûr des formations européennes. Quels sont les points saillants d'une mise en regard entre le discours lié à la découverte de l'interculturalité et les compétences définies dans le référentiel européen ?

▪ **La tolérance de l'ambiguïté**

Le référentiel européen intègre cette problématique dans les compétences relevant de la dimension socioculturelle. Cette question renvoie à l'acceptation de l'ambiguïté dans les transformations sociales. Le monde n'est pas noir ou blanc, la réalité sociale est ambivalente.

Le sujet ne semble pas avoir été très abordé en formation et/ou n'est pas mentionné par les participants comme apport de celle-ci.

À partir des verbatim, on observe que les *new-comers* ou primo-participants à une formation européenne ont une vision étroite de l'interculturel et font simplement le lien avec la soirée d'échanges des traditions nationales communément appelée « soirée interculturelle ». La réflexion partagée sur l'interculturel est majoritairement liée à la culture qualifiée de « rigide » par Bauman (2006), c'est-à-dire à la nourriture et aux coutumes dans la vie quotidienne. Quelques participants partagent leurs préférences ou leurs réticences à travailler avec des partenaires implantés dans certains pays à cause de cette vision « rigide » du pays en question.

En revanche la prise en compte de l'ambivalence et la tolérance vis-à-vis de celle-ci sont plus présentes chez les participants expérimentés du travail de jeunesse ayant déjà suivi des formations à l'échelle européenne. À titre d'exemple, Sel* relate ainsi une situation qu'elle a vécue depuis son retour :

« Par exemple je discutais avec une assistante sociale qui travaillait à Vénissieux, et elle me disait que quand elle a des rendez-vous – à Vénissieux, il y a beaucoup de populations attirées par le salafisme –, elle me disait, y compris quand il s'agit de parler de la PMI (Protection maternelle et infantile) par exemple, logiquement elle disait que la mère ne peut pas être exclue de ces discussions, or dans les familles salafistes, c'est l'homme qui vient, et la femme, elle est derrière et elle dit rien. Eh bien typiquement, une situation telle que celle-ci, qu'est-ce qu'on fait ? Donc en discutant avec la collègue, elle est complètement désarmée quoi. [...] C'est complexe, et à chaque fois il faut adapter sa stratégie... Donc des cas comme ça, travailler dessus pour dire l'interculturel c'est aussi ça. »

On peut en déduire l'hypothèse que ladite compétence ne s'acquiert pas en participant à une seule formation mais par l'expérimentation à long terme agrémentée de formations.

▪ **L'éducation et les apprentissages interculturels**

✓ La prise de conscience

Cette compétence est abordée par la majorité des participants. Pendant les ateliers, différentes approches des thématiques sont partagées et les échanges informels ainsi que les repas sont propices aux échanges personnalisés sur la diversité. La prise de conscience émerge de ces discussions mais pour celles et ceux qui ont fait leur formation à l'étranger, l'environnement suscite des réflexions interculturelles. Par exemple, une participante en formation à Chypre ressent une animosité face au drapeau turc qui surplombe la capitale chypriote, ainsi elle se questionne sur les ressentis de la population.

✓ Le travail avec la diversité

C'est la compétence la plus évoquée par les participants ; en effet le travail de jeunesse international amène à rencontrer et à coopérer avec des pairs européens et donc à découvrir différentes réalités professionnelles et sociétales. Dans la formation, un nombre important d'interviewés disent avoir été intéressés par les pratiques et méthodes, par les contextes professionnels, par les différentes compréhensions du travail de jeunesse et du programme Erasmus +.

« Moi j'ai fait parler les autres sur leur pays, et ça m'intéressait, le Slovène, l'Italien, l'Allemand, le taux de chômage, comment on vit là-bas, comment est-ce qu'on fait des projets ? » (Mem*, I2.)

« Leurs propos montrent que des stratégies sont parfois mises en œuvre pour cibler un profil de participant à rencontrer : qui travaille avec un public particulier, qui est dans le réseau de l'organisation, qui travaille sur la même action, qui est sympathique à l'interviewé. Mais c'est aussi de façon inattendue que la dimension "travailler avec la diversité" se concrétise : il y a beaucoup de pays qui venaient de hors Union européenne, et avec lesquels je n'ai pas l'habitude de travailler et que j'avais pas du tout envisagé de travailler, parce que pour moi c'était assez éloigné quoi, assez difficile. Et voilà, l'inattendu, ça peut être ça, ça a été que finalement, ça a remis en cause un peu toutes mes idées un peu préconçues et ça m'a donné envie justement d'élargir le cercle de mes partenaires et d'aller au-delà des frontières de l'Union européenne pour justement mettre en place d'autres partenariats. Et ça, je m'attendais pas à avoir en fait l'envie de travailler avec d'autres partenaires oui. » (Mos*, I-2.)

Après la formation, plusieurs participants disent avoir été confortés dans leur choix de devenir formateur international afin de pouvoir continuer à travailler avec la diversité. La notion associée à ce travail avec la diversité est la facilitation : ils décrivent comment se positionner en tant que facilitateur, faciliter une rencontre interculturelle ou encore quel est leur style de facilitation.

« Et puis aussi l'aspect, si c'est un groupe international, j'aime bien aussi, que ce ne soit pas trop juste de l'entre-soi au sein du SJ [service jeunesse], mais que ça s'ouvre aussi à d'autres pays, à d'autres partenaires, ça m'intéresse. [...] Ce qui me porte c'est de voir comment quand on réunit les gens, ce qui en ressort, ce que ça produit aussi quoi. Mais moi le monde d'aujourd'hui m'effraie un petit peu, de voir que justement on met des frontières partout, parce qu'on a peur de la différence, parce qu'on a peur... on se sent envahis quoi, alors d'autant plus aujourd'hui, moi ça prend du sens de dire non, il faut qu'on continue à faire se rencontrer les gens, et à bosser des questions... enfin à bosser, en tout cas à ouvrir les débats sur des questions qui nous concernent tous parce qu'on est des humains avec des mêmes droits, avec des envies communes. » (Amu*)

La mise en œuvre de cette compétence de « travail avec la diversité » mobilise des savoirs acquis durant la formation leur permettant de comprendre la complexité des bagages socioculturels et historiques des autres participants. S'agissant des présentations faites dans un atelier portant sur la lutte contre la radicalisation, Sel* évoque ainsi différentes perspectives :

« Par exemple l'approche anglo-saxonne qui consiste à dire "il faut montrer que l'Islam, c'est une religion de paix, c'est pas une religion belliqueuse donc il faut connaître l'Islam, etc.", alors que en France, la question n'est pas abordée de cette manière, mais plutôt elle est abordée sur la thématique de la laïcité, la neutralité des institutions, le fait qu'on est pas obligés de connaître les religions, en revanche on est obligés de connaître la loi qui régit... »

Ils recourent aussi à des nouvelles méthodes, à dimension ludique, comme par exemple le jeu de cartes interculturel dont parle M-N* :

« Et je sais pas si on l'avait fait dans ce training, mais je l'avais fait déjà deux fois. J'ai trouvé ça génial que ça puisse se transmettre, que les jeunes qui étaient partis en séminaire à l'arrivée finalement l'avaient appris aussi. »

Ou encore le jeu de piste :

« Ces jeux de pistes, on pourra très bien les utiliser, mais du coup on les montera ensemble si on accueille un groupe, sur une formation. Je pense qu'on le retransmettra dans une formation. »

Elle suppose aussi certains savoir-être :

« Être tolérant, vraiment combattre les idées reçues quoi, et aller au-delà de ce qu'on croit savoir, aller vers les autres, la communication, la compréhension. » (Bem*, I2.)

✓ L'intégration du contexte sociopolitique et économique

Cette compétence semble être aisément réinvestie après la formation. Elle suppose la maîtrise de certaines connaissances, comme en témoigne un participant :

« Quoique si, moi j'ai organisé aussi depuis quelques mois un travail entre jeunes juifs et musulmans, jeunes filles, et donc l'idée c'est qu'ils puissent se rencontrer, ils viennent de deux milieux différents, les juifs viennent de Paris, milieu vraiment parisien, et les filles que j'ai ramenées de Sevran, et donc là c'était un travail sur le stéréotype. Ça s'est fait en trois jours. Donc première journée, rencontre avec des questions sur chacun, comment il vit sa religion, ses us et coutumes, ses habitudes... Donc là vraiment on fait tomber les barrières, les stéréotypes. Deuxième jour, c'est réfléchir sur un projet humanitaire et solidaire qu'ils peuvent faire ensemble, et ensuite le mettre en place. Ils ont fait des paniers-repas à distribuer pour les sans-abris. Et le troisième jour, ils ont fait un atelier calligraphie sur arabe-hébreu. C'était lutter contre les stéréotypes parce que eux-mêmes, au sein de la communauté juive, ont forcément des stéréotypes sur les jeunes musulmans, et inversement ».

Mais elle suppose aussi la maîtrise de savoir-faire, comme par exemple ce que la grille de compétences européenne nomme « qualification à promouvoir des interactions entre des jeunes de différentes origines afin qu'ils puissent apprendre sur les autres pays, les contextes culturels, politiques, les religions, etc. » :

« Là on a fait pas mal de réunions de préparation avec les jeunes, et on a réussi à avoir une réunion justement où on a pu rencontrer un volontaire en service civique qui venait du Sénégal et qui fait son service civique ici en France, et du coup d'avoir sa vision des choses par rapport à qu'est-ce que ça représente d'être en service civique en France, de découvrir un peu la culture française, de s'impliquer dans des associations de solidarité internationale ici, de pouvoir échanger sur la vision qu'on peut avoir de l'Afrique (il était Sénégalais, donc c'était plutôt sur l'Afrique), la vision qu'on a de l'Afrique en France, et de ce qu'il fait réellement en Afrique, c'était intéressant, et c'est vrai que en y réfléchissant ça peut être bien. » (Ite*)

✓ La déconstruction des stéréotypes

Elle semble être un pan de l'interculturalité bien intégré dans le travail de jeunesse en France et qui fait rapidement sens pour les « nouveaux » travailleurs de jeunesse.

« L'interculturalité aussi, enfin comment les gens perçoivent la culture de l'autre, comment combattre les stéréotypes, les préjugés. » (Bem*, I2.)

Pour les travailleurs de jeunesse plus expérimentés, la capacité à initier une réflexion critique sur les préjugés semble bien maîtrisée, comme en témoigne Mos* :

« On met en place, on est vraiment... c'est ça, c'est la lutte contre les préjugés, discriminations, lutte contre le racisme, les stéréotypes. Voilà, on travaille beaucoup de jeux avec les enfants là-dessus. Quand on va voir des étudiants ou des choses comme ça, c'est : "Allez si je te dis Italien, tu penses à quoi ?" On travaille beaucoup là-dessus. Et voilà, l'idée c'est vraiment de faire venir des volontaires pour dire finalement "les Italiens ils ne font pas tous les machos, ils ne sont pas tous comme ça", voilà de casser ça. Et c'est pareil de notre côté... Moi je travaille aussi avec les volontaires. Quand elles arrivent : "C'est quoi votre vision du Français ?" Il est toujours en grève, il est jamais content, il est ci, il est là, voilà, des stéréotypes classiques. Et du coup, voilà, elles découvrent, et on s'aperçoit que l'avis change. De la rencontre avec d'autres, on dit finalement, on n'est pas si différents, finalement ouais, c'est vrai qu'ils ne sont pas tous comme ça. Oui c'est vraiment une thématique... Il y a la connaissance de l'Europe, de son évolution, mais après c'est les cultures et justement la lutte contre ces stéréotypes. Très important. »

✓ Discrimination

À leur retour de la formation, plusieurs participants indiquent proposer des actions de lutte contre les discriminations qui, pour certains, relèvent de leur fonction dans leur emploi :

« On a un chantier qui est vraiment axé là-dessus qu'on appelle "chantier Égalité de traitement". Et donc du coup, là c'est moi qui développe ça, pareil, comme tous nos groupes de travaux à travers des formations, un groupe de travail, des accompagnements individuels... ça je te l'ai pas dit aussi, enfin tu vois d'être en mesure d'aller sur un centre qui est en difficulté. Sur ce chantier-là, on ne va pas attendre qu'il y ait une réelle demande des centres sociaux, c'est quelque chose qu'on met en place de toute façon quoi. » (Run*, I-3.)

Tandis que pour d'autres, ces actions relèvent plus des engagements militants :

« Dans mon travail, je travaille pas trop pour l'égalité des chances. Mais dans l'association oui. Ça c'est pareil, c'est quelque chose qui me tient à cœur et je réfléchis déjà un peu aux années suivantes, et c'est quelque chose... Déjà entre bénévoles expérimentés et bénévoles totalement débutants, j'essaye de faire

attention justement à créer des groupes un peu mixtes où il y a des expériences de chacun et où chacun se renforce quoi. Pour moi c'est vraiment ça la valeur-ajoutée de l'associatif quoi, de permettre à chacun de s'épanouir. » [...] Bon après bien sûr, il y a les thématiques d'égalité hommes-femmes qui sont assez présentes dans l'asso, et ça on en a tous conscience et moi aussi, donc dans tous les cas on essaye de constituer... par exemple le bureau national on est complètement paritaires. Enfin c'est des choses auxquelles on fait attention et qui nous tiennent à cœur quoi, de pas être déséquilibrés dans un sens ou dans l'autre. » (Rin*, I-3.)

Se manifeste ici le souci de ne pas recourir à des démarches ou méthodes qui peuvent être facteurs de discrimination, qui correspond à la fois à des savoir-faire et savoir-être du référentiel européen.

Mais dans certaines situations, il n'est pas facile de travailler cette question. Un interviewé relève la difficulté d'aborder les discriminations dont souffrent les Roms dans un groupe en formation comprenant des participants hongrois. Il est alors complexe de déconstruire les stéréotypes tout en étant tolérant à l'ambiguïté...

✓ Identité et culture

Concernant la compétence « identité et culture », notre matériau d'entretiens est riche de réflexions sur soi-même ou à partir de l'Autre qui alimentent la compréhension de soi, de son identité et/ou de celle de l'Autre. L'impact sur le processus identitaire d'un participant de la formation relative à la citoyenneté européenne se traduit par exemple par une meilleure compréhension des dimensions variées de l'identité et une prise en compte du processus identitaire comme dynamique et multifacette.

« Sachant que je suis pas Européen mais que j'avais fait des choses localement pour l'Europe. Alors là, ça m'a changé complètement ma vision de ce qu'était la nationalité, la citoyenneté, et comment je vais m'y prendre pour mes affaires quoi : Est-ce qu'une nationalité est importante ou pas ? La citoyenneté est importante ou pas ? C'est des choses qui m'ont changé à l'intérieur de moi. Ça c'était inattendu. » (Pec*, I2.)

C'est dans le cadre de cette recherche de compréhension que la distanciation étape essentielle du processus interculturel, peut s'opérer.

« Culturellement, c'est très loin, c'est quand même super éloigné, ils ont pas la même notion de ce que c'est que le volontariat. Surtout la culture thaïlandaise, je connaissais pas du tout, c'est la première fois que je parlais aussi loin, et ils ont une culture presque à trop vouloir respecter les personnes et à jamais vouloir contredire, et du coup de faire ça, des fois ils nous mettaient dans des positions d'incompréhension ou ils nous faisaient rien faire. Presque il y avait un sentiment de complexe d'infériorité je dirais, ce qui était assez désagréable parce que moi j'aimais pas cette manière de faire, et je ne voulais pas être du coup celui qui donne des leçons mais je voyais que ça se passait pas bien, qu'ils étaient en train de perdre le groupe, donc... j'ai beaucoup appris parce que j'ai aussi envie d'accueillir des volontaires court terme dans le futur, donc sur la dynamique de groupe tout ça, j'ai beaucoup appris. Même s'il y avait des difficultés, je comprenais les difficultés qu'il faudra éviter quoi. Voilà. » (Bip*.)

Et cette compréhension débouche sur un plus grand respect de la culture de l'autre :

« Moi j'essaye d'avancer sur le respect des cultures.... Au niveau de la religion, au niveau du rapport à la mort, au niveau du respect d'autrui, enfin les jeunes, les vieux, etc. Non, j'essaye de faire vachement plus gaffe à ce que je dis en formation. » (Bsy*.)

✓ Empathie et expression des émotions

Le référentiel de compétences européen comprend une dernière sous-catégorie de compétences relevant de la dimension interculturelle, à savoir l'empathie et l'expression des émotions.

Expression des pensées et des émotions

La compétence à exprimer ses pensées et ses émotions est un défi pour de nombreux travailleurs de jeunesse français puisque cette compétence est liée à celle de la communication orale, laquelle est

moins enseignée dans notre pays que dans d'autres pays européens (Florin, Daniel, 2003). Ayant rappelé cet élément de contexte, il importe de souligner que les formations sont vécues comme intenses en termes d'émotions et de compréhension de l'Autre. Les primo-participants en particulier l'expriment comme un apport inattendu.

« Moi j'ai vécu la semaine de façon intense. J'ai partagé la chambre avec une femme de Lettonie et j'ai adoré ! Bon c'est vrai, elle était rigolote, on se marrait et ce qui était marrant c'est que quand on était en groupe à table et que je n'arrivais pas à me faire comprendre, eh bien elle traduisait pour moi alors qu'elle ne parlait pas français la dame ! Jamais je n'aurais pensé rire autant avec la Lettonne et mieux que si on avait parlé français. » (M-N*, I2.)

Ce vécu intense, renvoyant parfois à l'intimité, est renforcé lorsque la thématique de la formation est la communication non violente, l'expression de ses émotions devenant un des objectifs majeurs d'apprentissage. Parfois, il est aussi recouru à l'expression artistique pour faciliter leur expression. Ainsi les techniques du théâtre de l'opprimé sont souvent évoquées.

Cet apport de la formation est si fort que plusieurs interviewés disent vouloir partager cette compétence et passent effectivement à l'acte :

« Oui, déjà avoir une communication non violente envers moi-même aussi ! Et puis le fait de vraiment savoir identifier ce qu'on ressent, et pouvoir formuler derrière Ok, ça veut dire que j'ai tel besoin. Et ça, je sais aussi que j'ai pu le réutiliser en informel avec mes collègues quoi, en disant "voilà, moi j'ai fait ce truc-là à la formation", l'identification de comment je me sens et quels besoins j'ai, je trouve que tu devrais réfléchir à comment tu te sens et qu'est-ce que t'as besoin derrière quoi, c'est quoi la formulation, la question, en informel quoi. » (Amu*, I2.)

✓ Management de conflits

Mais c'est la capacité à gérer les conflits qui apparaît comme une compétence essentielle dans la mesure où elle est à la croisée entre le développement personnel et le développement professionnel. Appliquée à soi-même, elle favorise la gestion de ses émotions et elle est source de prise de confiance ; appliquée à des groupes, elle développe les capacités d'écoute, de dialogue, d'adaptation aux situations.

« Par rapport à la communication, moi je suis plutôt quelqu'un qui est plutôt sur la réserve, mais j'encaisse pas mal, et je vais attendre que ça aille vraiment vraiment mal pour pouvoir dire les choses. Et je pense que par rapport à cette communication et à la gestion de conflits, ça à mon avis, j'ai progressé. C'est au travail quoi, mais voilà, le fait de pouvoir identifier plus clairement d'où vient le conflit et puis d'avoir des méthodes pour le résoudre, ou en tout cas le désigner, je pense que ça m'aidera aussi à aller plus vite sur la communication sur ces sujets-là et pas à être dans l'évitement ou dans attendre que ça empire. » (Amu*, I2.)

Cependant la gestion de conflits, c'est aussi considérer la situation conflictuelle dans sa globalité et dans sa complexité, de chercher à comprendre les autres. La mise en situation dans un atelier lors de la formation faisait sens pour un participant car en résonance avec une situation sur son territoire. L'une des étapes essentielles d'appropriation de cette compétence mise en avant par certains interviewés est de définir le conflit et une autre participante s'en saisit tout en faisant aussi le lien avec sa pratique du travail de jeunesse :

« Je pense que c'est intéressant parce que du coup, on a aussi travaillé sur les erreurs qu'on a pu faire les uns et les autres dans notre manière d'aborder par exemple la logique du conflit, et notamment les conflits entre les groupes extrémistes. Et ça c'était intéressant parce qu'on voyait comment le conflit peut être perçu dans la société. En France, moi je pense qu'on n'aime pas le conflit, ou en tout cas on le vit comme quelque chose de négatif. Et justement j'ai trouvé intéressant de discuter avec nos collègues européens parce que justement on voit bien [les différences]. De mon point de vue, parce que j'ai habité Rhône-Alpes et que je milite depuis de nombreuses années, le conflit, c'est un signe de bonne santé, à condition que ça débouche sur une discussion, un compromis et puis on passe à autre chose. » (Sel*, I2.)

En conclusion,

Les acquisitions sont manifestes dans le champ des compétences interculturelles : questions culturelles, questions politiques, théories identitaires, rapports de domination, discriminations... De plus, les différentes réalités et perspectives partagées par les travailleurs de jeunesse européens constituent d'autres formes des connaissances. À différentes échelles, des apports sont permis sur différentes réalités nationales/individuelles de vie quotidienne et/ou liées à la thématique. Les interviewés se sont aussi approprié de nouvelles méthodes reposant souvent sur une démarche ludique, ou bien artistique. S'agissant des savoir-être, nombreux sont ceux qui disent mieux se connaître en reconnaissant les limites de leur zone de confort et en soulignant l'intérêt d'espaces-temps pour « réfléchir sur soi-même ». Pour ce faire, l'écoute active et même l'empathie sont mobilisées et amplifient la prise de recul du participant sur son activité par la comparaison et la compréhension de l'Autre. Les interviewés placent cette écoute active comme très importante pour pouvoir apprendre lors de ces formations, comme pour nourrir la réflexivité permettant de se situer par rapport aux pairs et donc affiner son positionnement. Contribuant à la distanciation, le développement de leur confiance en eux facilite l'expression et la communication ainsi que le sentiment de légitimité et permet donc d'avoir une meilleure connexion avec l'Autre. Le poids de l'expérience est visible si l'on compare les *new-comers* avec les expérimentés.

Néanmoins, on constate que la dimension interculturelle est abordée sans être toujours clairement délimitée par les locuteurs. Pour aller plus loin dans l'analyse, il importe de revenir aux théories de l'interculturel.

Comme le juge Anne Bartel-Radic (2009) dans son état de l'art sur la compétence interculturelle, le modèle de Bennett (voir encadré 7 page suivante) explique mal comment les individus passent d'un stade à un autre, et paraît trop linéaire pour tenir compte de la complexité de l'apprentissage interculturel. Cependant, des nuances s'esquissent dans la maîtrise de la compétence culturelle entre l'appétence de la rencontre de l'Autre et un processus réflexif autour de la culture et de l'identité.

Dans le partage de leurs réflexions sur la/les compétences interculturelle(s), les participants ne font pas montre du même niveau de compétence, mais ils ont tous conscientisé l'utilisation positive de la diversité pour apprendre, comprendre et se professionnaliser grâce à l'expérience « de » et « avec » l'Autre. Les principales compétences identifiées à travers le discours des interviewés renvoient en particulier à la lutte contre les discriminations et à la déconstruction des stéréotypes. S'agissant des compétences comme la tolérance à l'ambiguïté, la recherche de compréhension du contexte socio-politique, l'empathie et l'expression des émotions, elles ne sont pas toujours reliées à la compétence interculturelle et elles sont plus ou moins développées selon les trajectoires et les sensibilités de chacun.

ENCADRE 7. LES ETAPES DE L'OUVERTURE A LA DIVERSITE SELON BENNETT

Pour comprendre les étapes d'ouverture à la diversité, favorisée notamment par la participation à une formation multiculturelle, Milton Bennett (1986) propose son « *Modèle de développement de la sensibilité interculturelle* » dans lequel, il explicite trois attitudes défensives « d'ethnocentrisme » et trois attitudes d'ouverture « d'ethnorelativisme ».

Ethnocentrisme	Ethno relativisme
- Le déni : les personnes ne reconnaissent pas l'existence de différences culturelles. La culture de référence de la personne est alors vue comme la « bonne » et les personnes différentes sont « confuses ». Les personnes ne sont pas menacées par les différences culturelles puisqu'elles refusent de les accepter. L'un des indicateurs du déni, c'est lorsque des personnes pensent savoir mieux que les locaux. - La défense : les personnes se sentent menacées par les autres cultures et les opposent, nous contre eux. La dénégation des autres cultures permet d'asseoir sa propre religion. Les personnes évitent tout contact avec les autres cultures. - La minimisation : les personnes restent menacées par les autres cultures, cependant elles les acceptent en se concentrant sur les similitudes. Les personnes tiennent à s'entendre avec tout le monde. Cependant, leur approche est confrontée à certains contextes culturels.	- L'acceptation : les personnes voient la culture de l'autre qui est reconnue et acceptée comme une alternative viable à leur propre vision du monde. Elles acceptent qu'inévitablement une autre culture possède d'autres systèmes de valeurs et d'autres normes de comportement. Les personnes ne s'adaptent pas aux milieux mais ne se sentent pas menacées. - L'adaptation : les personnes voient les différences culturelles comme des ressources précieuses, les différences sont perçues comme positives. Les gens adaptent leur comportement consciemment aux normes culturelles de leur environnement. - L'intégration : les personnes acceptent que leur identité ne soit pas fondée sur une seule culture, elles passent d'une vision du monde à une autre facilement et inconsciemment. Bien qu'elles maintiennent leur propre identité culturelle, elles intègrent les aspects d'autres cultures en elles.

Dans notre étude, ce sont les travailleurs de jeunesse internationaux expérimentés qui maîtrisent le mieux les compétences visées par la grille européenne, de par leurs expériences d'Erasmus +.

En revanche, la compétence interculturelle apparaît peu développée chez d'autres interviewés. Un risque « d'imposture interculturelle » – pour reprendre les termes de Fred Dervin (2012) – apparaît lorsque la notion d'interculturel n'est synonyme que de soirée interculturelle, définie comme une « mascarade » avec des cultures stéréotypées.

« Pour moi c'est un gros cliché quoi : "Je t'ai ramené du fromage de chèvre du Poitou-Charentes" [...]. Donc il nous ramène des Ferrero qu'on trouve au petit supermarché du coin de la rue en disant : "Voilà les trucs italiens que je vous ai ramenés !" Et ça fait rigoler parce que tes trucs italiens, on les trouve au coin de la rue quoi. C'est interculturel ça ? Et moi je trouve qu'on met l'interculturel sur la bouffe, [...] mais est-ce qu'on a eu le temps de se dire sur ce qu'on fait, et ce que l'on sait sur ce qu'on a ramené ? » (Pjo*, I-2.)

Dimension professionnelle

Cette dimension est particulièrement importante dans le référentiel européen parce qu'elle est au cœur de la définition du travail de jeunesse. En outre, elle renvoie explicitement à la question de la professionnalisation évoquée dans la problématique. En reprenant l'article de Wittorski (2008), on rappellera l'enjeu majeur de la professionnalisation : « Le thème de la professionnalisation rencontre aujourd'hui un vif succès non seulement dans le champ de la formation mais aussi dans celui du travail. Les raisons régulièrement avancées insistent notamment sur la nécessité de finaliser davantage les apprentissages par rapport aux situations de travail, d'articuler plus étroitement travail et formation, de développer des expertises multiples... dans des contextes d'activité qui changent de façon quasi-permanente. »

En d'autres termes, l'enjeu est d'identifier les compétences permettant de définir et d'ancrer la profession de travailleur de jeunesse international tout en considérant les changements et la diversité des contextes d'activité. Les domaines de compétences relevant de la dimension professionnelle dans le référentiel européen du travail de jeunesse sont le développement personnel, l'approche éducative et la coopération et le partenariat. Ces domaines sont bien intégrés par les participants comme les piliers de leur professionnalité, même si verbalement ils sont rarement mis en mots de cette manière.

Le tableau suivant indique, pour mémoire, comment, lors de la première et seconde interview, les participants définissaient les compétences requises pour le travail de jeunesse.

TABLEAU 3. LE TRAVAIL DE JEUNESSE SELON LES INTERVIEWES (INTERVIEWS 1 ET 2)

Neutralité	« C'est l'égalité des chances, l'accès à l'éducation pour tous et tout au long de la vie parce qu'on relève de l'éducation populaire et donc on vise l'éducation et la formation tout au long de la vie, l'accès au public fragilisé on va dire même si on n'arrive pas à s'investir là-dessus autant qu'on le voudrait c'est quelque chose qu'on défend l'accès à tous sans aucune distinction. Alors du coup, ce qui colle avec la laïcité dans les valeurs européennes c'est l'interculturel. » (Sis*, I-1.)
Tolérance et leadership	« Je pense c'est une certaine ouverture d'esprit, une capacité à pas juger, à laisser aussi les autres s'exprimer, à créer par eux-mêmes. » (G*, I-2.) « Être compétent ça peut être la capacité à donner la place et faciliter l'implication. Donc ça dépend de quel type de compétence. Les compétences sociales sont très importantes. Donc avoir un leadership positif, d'arriver à impulser des choses sans confisquer le pouvoir et le processus de décision. » (Sis*, I-1.) « Oui, sur certains aspects je pense elle est renforcée « c'est le côté un peu autorité positive quoi, c'est-à-dire savoir poser un cadre, des limites, mais à la fois être dans la volonté d'émanciper, de donner sa place, de favoriser les initiatives. Enfin il y a quelque chose... Mais alors, je ne saurais pas vraiment l'exprimer comme ça, mais... . Moi je le mettrais derrière l'accompagnement quoi, mais derrière l'accompagnement il y a plein de choses. Mais c'est plutôt, oui, voilà quoi, de posture. Je sais pas comment on pourrait le dire. De posture éducative quoi. » (Pjo*, I-1.)
Adaptation et gestion de groupe	« Après ce qui était bien dans cette formation je dirais en termes de compétences, c'était que vraiment les formateurs on va dire étaient vraiment eux dans l'optique de s'adapter. Ils avaient une très très grande adaptabilité par rapport à ce qu'on voulait dans le groupe. » Gei I-2 « Un des trucs les plus importants c'est autour de la dynamique de groupe, si la dynamique de groupe, elle marche pas, tout le reste ça va pas suivre quoi, voilà. Et qu'en plus, si ça marche bien, ça favorise plein de bonnes choses après. » (Afe*, I-1.)
Accompagnement global	« Moi c'est en termes de suivi au quotidien, moi je suis très au fait du quotidien des jeunes, ma porte est toujours ouverte. Tout le monde sera tout de suite reçu, pas de différé, c'est tout de suite et l'accompagnement c'est dans la globalité. Du travail il en découle souvent d'autres problématiques, le relationnel, l'isolement, la mobilité donc on va tenter de les aider sur tous ces points et donc [il faut] une certaine polyvalence. » (M-N*, I-1.) « Oui, sur certains aspects je pense elle est renforcée « c'est le côté un peu autorité positive quoi, c'est-à-dire savoir poser un cadre, des limites, mais à la fois être dans la volonté d'émanciper, de donner sa place, de favoriser les initiatives. Enfin il y a quelque chose... Mais alors, je ne saurais pas vraiment l'exprimer comme ça, mais... . Moi je le mettrais derrière l'accompagnement quoi, mais derrière l'accompagnement il y a plein de choses. Mais c'est plutôt, oui, voilà quoi, de posture. Je ne sais pas comment on pourrait le dire. De posture éducative quoi. » (Pjo*, I-1.) « Il faut savoir avoir la juste distance, savoir accompagner au plus près au plus juste. J'ai appris au travers mes formations à avoir le recul nécessaire pour aborder les situations sans s'enfermer dans une relation et être plus appropriée. » (M-N*, I-1.)
Gestion de la dynamique de projet	« Récupérer les jeunes après avoir appris que notre projet a été rejeté, c'est dur. » (Mem*, I1.) « Si, la capacité à prévoir. Si, anticiper. La réactivité aussi, enfin plus l'organisation, l'organisation parce que quand je reçois 15 mails d'un coup, il y a des trucs qu'il faut que je communique absolument le jour-même, quand je reçois, enfin que j'ai plusieurs informations à gérer pour un élément aussi, que je ne parte pas dans tous les sens. » (A-L*, I-1.)

Ce rappel met en lumière des savoir-être et des savoir-faire relevant d'une démarche éducative et plus précisément émancipatrice : il s'agit de permettre aux jeunes de développer leurs capacités et talents. On notera que le développement personnel (qui figure dans le référentiel européen) n'est pas identifié comme compétence du travailleur de jeunesse international par les interviewés.

Quels sont les enseignements du rapprochement entre les réponses au troisième entretien et la grille européenne sur la dimension professionnelle ?

▪ **Développement personnel et autres qualités personnelles**

✓ L'empathie

L'empathie n'est pas nommée en tant que telle mais évoquée implicitement lorsque les interviewés ont été mis en situation et/ou ont ressenti ce que pouvaient vivre des volontaires européens juste arrivés, ou encore des personnes avec peu de revenus ou au chômage. En faisant référence à ses objectifs de retour de formation, Mos* souhaite ainsi vouloir améliorer son style d'accompagnement pour favoriser l'expression des volontaires, notamment par des approches plus ludiques.

« Comment faire parler un volontaire à l'aide de dessins, ... pour qu'il puisse exprimer ce qu'il ressent, parce que des fois la parole... » (Mos*.)

✓ La prise de conscience (connaissance) de soi

Elle est mentionnée explicitement par plusieurs participants et renvoie à différents registres et échelles.

Pour mémoire, on a déjà souligné dans le chapitre relatif aux gains, et plus précisément à propos du processus réflexif, que la prise de conscience, d'une manière générale, est la première étape du cycle d'apprentissage dans la théorie de Kolb, elle est essentielle pour transformer l'expérience en apprentissage.

Ici on s'intéresse aux prises de conscience de soi qui sont multiples : réflexivité de l'individu sur lui-même (mécanismes d'apprentissages, perspectives futures), sur sa pratique professionnelle (positionnement, forces et faiblesses), sur ce qui l'entoure (importance du contexte).

- *Prise de conscience de ses forces et faiblesses*

« Je pense que j'ai acquis un truc important, c'est de la patience et de la... c'est-à-dire le côté du positivisme ou je ne sais pas si ça se dit, dans le sens où mes attentes sont pas réalisées, mais ce n'est pas grave. Enfin voilà, il faut quand même retenir tous les points positifs, penser à ces points positifs et s'en servir pour plus tard, au lieu que rester sur un échec qui n'en est pas un, quoi. Mais par contre, j'ai appris à me dire voilà, écoute, ce n'est pas forcément ce à quoi tu t'attendais, mais c'est bien quand même quoi. » (Run*, I-2.)

- *Prise de conscience pour ses perspectives futures et développement de son potentiel*

« Me dire qu'il y aura sûrement des nouveaux comportements que je pourrai adopter et réfléchir à s'adapter à chaque personne. [...] Oui, parce que je pensais que je n'étais vraiment pas faite pour l'animation et ça me repoussait un petit peu. Et d'avoir pu réfléchir à tout ça, d'avoir à le présenter à chaque fois, on se sent vachement impliqué dans le projet qu'on a imaginé, et du coup, ça m'a donné envie d'en réaliser quelques-uns. Et du coup, ça m'a décomplexée par rapport à l'animation et par rapport à ça. » (A-L*, I-2.)

- *Prise de conscience liée au positionnement*

« Il y avait deux formatrices et il y en avait surtout une à laquelle je m'identifiais, enfin je voulais m'identifier à elle, et c'était justement sur cette question de la position des formateurs et de la juste position du formateur. Je la trouvais très juste, et du coup de temps en temps je me la rappelle pour me servir de comment elle était. » (Ite*, I-3.)

- *Prise de conscience de ses mécanismes d'apprentissage et de l'importance du contexte*

« Et après, c'est apprendre sur moi-même parce que, en séminaire, je me sens tellement libre d'être qu'avec des gens que je connais pas, dans un endroit où personne me connaît, etc., on se sent tous libres de faire ce qu'on veut, de dire ce qu'on veut tout le temps, donc oui, je pense qu'on découvre tous aussi de nous à ce moment-là quoi. » (Bip*, I-2.)

Cette compétence de prise de conscience de soi est favorisée par les temps d'échanges et par les démarches pédagogiques qui favorisent les postures de réflexivité. Les interviewés qui mettent le plus l'accent sur cette prise de conscience sont des primo-participants en formation internationale. Les plus expérimentés quant à eux ont intégré de manière pérenne, parmi leurs motivations à suivre des

formations, la prise de distance permettant de mieux prendre conscience d'eux-mêmes, de leur pratique, de leurs apprentissages.

✓ L'écoute active

Cette compétence semble appréciée, partagée par tous les interviewés. Elle constitue sans doute une des plus réappropriables pour l'ensemble, non seulement à court terme, mais de manière plus pérenne.

« L'écoute, Oui, et surtout le non jugement. Parce que c'est assez facile d'écouter, t'écoutes, mais dans ta tête, c'est quand même : "Ah beh non, ça je suis pas d'accord de toute façon", et même si t'écoutes, t'essayes pas de comprendre les choses en fait. T'écoutes, et là, c'était vraiment écouter et comprendre le point de vue. C'est peut-être deux choses différentes, mais plus sur Ok, je suis vraiment en écoute dans le sens où j'essaye vraiment de comprendre le point de vue du début jusqu'à la fin, sans me dire non, je refuse ça. » (Gei', I-2.)

« Résoudre une problématique, parce qu'on avait des cas pratiques aussi. Donc résoudre une problématique en groupe, on le faisait toujours en équipe, ça se faisait jamais seul. Trouver des solutions. Voilà. Savoir-être, c'est tout simplement savoir vivre [...], intense parce que c'était intense sous certaines formes, donc écouter, savoir écouter l'autre. Ça c'est important savoir écouter. » (Yed, I-2.)

✓ La créativité

Seule une interviewée fait explicitement référence à des savoir-faire relevant de la créativité dans son mode d'accompagnement de groupes de jeunes afin de favoriser l'expression.

« Non. J'ai trouvé ça super, après moi je ne suis pas très créative artistiquement. Non, j'ai vu comment... j'ai vu que c'était chouette, après je ne suis pas prête à le mettre en place je pense tout de suite. Après, il faut travailler, c'est intéressant à travailler avec des personnes expérimentées. » (Ami", I-2.)

Mais si le mot n'est pas prononcé, les verbatim attestent le fait que la plupart des participants se sont approprié des méthodes basées sur la créativité pour faciliter la participation active des jeunes, penser « out of the box » ou pour résoudre un problème, pour reprendre les termes du référentiel de compétences européen. D'ailleurs quelques formations ont pour thématique une approche créative comme la mixité du théâtre et de la communication bienveillante ou encore de la danse contemporaine pour aborder la citoyenneté.

▪ ***L'approche éducative***

Dans le domaine de compétence liée à l'approche éducative, les apprentissages sont variés du fait des méthodes spécifiques mises en œuvre dans chaque formation mais ils procèdent aussi de façon transversale du vécu de ces approches éducatives. Les impacts sont à deux niveaux puisque les participants apprennent d'abord de l'expérience liée à la participation à la formation (savoirs, méthodes et attitudes/vécu), puis après la découverte et la mise à l'épreuve de certaines méthodes ou démarches, ils conscientisent, capitalisent et mettent en œuvre, dans un second temps, celles correspondant à l'approche éducative qu'ils souhaitent développer.

En proposant le partage de leurs apprentissages aux volontaires, en montant une formation sur la thématique pour les agents municipaux, en organisant des séminaires internationaux ou encore à destination des tuteurs locaux – autant d'exemples présents dans notre corpus –, les interviewés remobilisent un an après la formation les méthodes utilisées, ou encore l'organisation du séminaire et s'inspirent du positionnement des formateurs. Ces situations sont propices au développement de la compétence tel que le décrit le modèle théorique du cycle d'apprentissage de Kolb (1984) : prise de conscience de l'expérience vécue, conceptualisation des apprentissages et réinvestissement de ceux-ci « en situation ». Ainsi le réinvestissement des apprentissages des formations dans de nouvelles actions par les interviewés atteste l'existence réelle d'un transfert de compétences à la suite de la formation.

✓ La création d'un environnement d'apprentissage

La compétence « création d'un environnement d'apprentissage » est développée à travers le recours à certaines méthodes. Celles qui favorisent d'abord l'autorégulation de ses apprentissages (voir supra la partie « Problématique ») : s'agissant de « l'autogestion » (*self management*) par exemple, une participante souligne avec enthousiasme l'intérêt de se l'approprier :

« Donc ça c'était cool parce qu'on pouvait animer comme on souhaitait l'activité et que c'étaient les participants eux-mêmes qui animaient les sujets dont ils avaient envie de parler. Donc là, c'est cool parce que c'était en petits groupes et que ça permettait justement de bien mesurer comment chacun fait les choses et on conçoit les choses en fonction de son système, son régime politique ou de son éducation ou des méthodes de travail. » (Fmu*, I-2.)

De façon plus globale, l'appréciation que les participants peuvent avoir sur le rythme de la formation, la mise à disposition d'instruments de musique pendant les temps informels, la rencontre avec la population locale, l'autonomie du groupe, l'utilisation de la salle et du matériel vient nourrir leurs réflexions sur leurs pratiques ou sur leurs positions, et donc la capacité à diriger leurs apprentissages mais aussi, partant, leur compétence de création d'environnement d'apprentissages, une fois revenus au travail.

Mais les méthodes favorisant les interactions sociales et donc l'apprentissage par l'autre apparaissent aussi efficaces. Il ressort très fortement de l'analyse des verbatim que le partage entre les pairs sur les pratiques du travail de jeunesse est une puissante source d'inspiration et *in fine* d'apprentissage.

« Oui. Il y a eu beaucoup de temps d'échanges qui ont été proposés où on nous donnait des lignes pour savoir où on voulait nous emmener, mais on nous laissait vraiment. Ce n'était pas sous la forme : "On va vous apprendre les méthodes comment faire pour améliorer la qualité de vos projets." Non, c'était vraiment des espaces de discussion, d'échange, de réflexion, ce qui nous permettait de bien échanger et d'être autonomes. Voilà, on nous imposait pas des choses, pas sous forme de cours. C'était à nous de mener par nos réflexions, nos discussions, nos échanges, voilà. On nous donnait des outils, on nous guidait, mais après, on avait les clés pour discuter et apporter des réponses positives, et faire évoluer en tout cas nos connaissances. » (Mos*, I-2.)

D'ailleurs l'effet miroir des pratiques des autres est parfois indicatif des erreurs à ne pas commettre.

« Sur la posture d'animation. Déjà, ça m'a donné des idées sur les choses à ne pas faire, notamment en termes de préparation d'ateliers, de certaines postures aussi qui n'étaient pas... On apprend par les erreurs des autres. » (Sic*, I-2.)

De même, les interviewés mentionnent d'autres démarches qu'ils expérimentent maintenant, permettant la prise en compte de l'autre et de l'environnement : la posture de facilitateur, un style d'accompagnement participatif, l'attention privilégiée à la dynamique de groupe, le *débriefing*, ou encore des attitudes positives pour faciliter la reconnaissance des apprentissages liés à l'expérience.

« Et puis aussi, je pense que ça vient de là, peut-être pas que de ce training de l'année dernière, aujourd'hui je mets beaucoup plus les jeunes aussi en situation, c'est-à-dire que je leur dis par exemple... je pense que ça vient de là aussi... "Vous pouvez pour la semaine prochaine par exemple présenter en dix minutes chacun le service civique ou le SVE." Et les jeunes s'organisent comme ils veulent pour présenter. » (M-N*, I-3.)

« J'ai appris à penser au public auquel on s'adresse, autant qu'au message qu'on veut faire passer et que chaque sujet peut- être amené d'une façon différente » (A-L*, I-3.)

La formation est enfin une expérience donnant l'opportunité d'auto-évaluer sa compétence de création d'un environnement formateur. Les participants trouvent les formations inspirantes et repèrent tous une « bonne pratique » à s'approprier ou le cas échéant, une pratique à éviter.

✓ La gestion des événements inattendus

La gestion des événements inattendus est peu évoquée par les interviewés. Mais elle déclenche dans les rares cas étudiés des réflexions sur la capacité d'adaptation.

« Je trouve que c'est vraiment une compétence vraiment essentielle de s'adapter quoi, de s'adapter parce qu'on peut jamais vraiment savoir comment un groupe va bouger, et dans un sens ce n'est pas grave s'il ne bouge pas exactement comme on aurait aimé, et dans un sens c'est génial aussi qu'il bouge parce que ça peut amener aussi quelque chose de nouveau. » (Gei*, I-2.)

Plus concrètement, la gestion d'un participant avec un handicap ou encore une médiation à connotation très personnelle ont généré réflexions et recherches de solutions sur la gestion du groupe lors de ces moments.

✓ La mise en œuvre de l'éducation non formelle

Pour le groupe des primo-participants, l'éducation non formelle (ses méthodes, son approche et les apprentissages permis) relève d'une découverte qui les marque beaucoup. Moins les participants sont expérimentés en termes de formation Erasmus +, plus cet effet « découverte » est important.

« Il y avait une volontaire tchèque qui était salariée dans une association d'éducation populaire mais qui, du coup, nous a expliqué ce qu'elle faisait au quotidien, des techniques d'éducation non formelle, c'est ça, et plein de mises en situation pour sensibiliser les jeunes autrement que par des cours lambda. Et du coup c'était quelque chose que je connaissais pas du tout du tout, pour le coup j'ai vraiment découvert ça sur place et c'était super intéressant. » (A-L*, I-2.)

Le recours aux démarches ludiques fait aussi partie des apprentissages marquants et réappropriables par ces derniers :

« Une meilleure compréhension des jeux et de toutes les possibilités qu'on avait pour agir dans ce milieu-là et avec quelques exemples en prime, du coup. » (A-L*, I-2.)

Pour les plus expérimentés l'appropriation et l'implémentation de l'éducation non formelle sont approfondies et affinées suite à des réflexions partagées en formation :

« Une super discussion entre la formatrice et moi sur la question de l'autogestion [*self-management*], de comment dans ce type de projets, clairement où on promeut l'éducation populaire, où on promeut l'éducation par les pairs, on promeut le fait que la connaissance, tu l'as à l'intérieur de toi et que nous, on est juste le cadre pour t'aider à la développer et la partager. [...] comment on arrive finalement à recréer cette minicommunauté d'échanges et d'apprentissage en autogestion. » (Fmu*, I-2.)

Ces réflexions débouchent pour certains sur une meilleure compréhension du travail de jeunesse et en particulier des enjeux de l'accompagnement, du mentorat :

« Les enjeux derrière l'accompagnement c'est de faire en sorte que le jeune, il adhère à sa mission déjà, qu'il puisse du coup la mener correctement et qu'il puisse répondre à ce qu'on attend de lui, mais surtout essayer que lui, il s'épanouisse à travers ce qu'il fait. Et du coup, ça, ça demande un suivi, ça demande peut-être une rigueur, ça demande un accompagnement de la personne quoi pour qu'il puisse donner le meilleur de lui-même dans le temps qui lui est donné quoi, qu'il mette vraiment à profit cette expérience. Et ça, il y a quand même besoin d'être suivi et d'être accompagné dans la mission. » (Ami*, I-2.)

« Oui, surtout l'accompagnement et la relation aux volontaires, du coup, je pense que ça m'a assuré, donné plus de trucs pour améliorer. » (Bip*, I-3.)

Il est intéressant de voir comment l'éducation non formelle suscite des réflexions à la fois dans ses principes et dans sa mise en place. Notamment avec Fmu* qui s'interroge encore sur l'autogestion suite à la mise en pratique de celle-ci :

« [...] et donc on a voulu les laisser choisir en leur donnant un peu des méthodes ou des idées pour constituer des groupes, et ça a été un pugilat total, ils nous ont détestés et ça a été un moment très très dur pour nous,

pour eux et ensemble aussi. Et à la fin ce qui est ressorti, c'est non mais nous on aurait préféré que vous nous disiez avec qui... on aurait préféré que vous nous donniez les équipes avec les noms dedans, et puis nous on se serait arrangés, on se serait démerdés entre nous, on aurait préféré que ce soit vous qui décidiez pour nous. Donc ça c'est super dur à recevoir. (Quelles conclusions t'en as tirées toi ?) En fait il ne faut pas présupposer à la place de l'autre quoi. Et que cette idée d'autonomie, d'autogestion c'est quelque chose que nous on avait envie de porter, les formatrices, mais c'est pas ce que eux venaient chercher en fait. Et que en fait c'est pas toujours possible en fait selon les participants, selon le moment de la formation. »

Cet exemple est très pertinent car il donne à voir comment la conceptualisation de l'autoformation génère de nouvelles expériences, lesquelles alimentent elles-mêmes un nouveau cycle d'apprentissage (Kolb, 1984) et affinent les compétences de l'individu. Ce témoignage rend visible le processus de professionnalisation à partir de l'expérience et du processus réflexif.

L'éducation non formelle intègre la démarche d'auto-évaluation accompagnée concrètement dans le cadre d'Erasmus + Jeunesse, celle-ci est notamment proposée par le YouthPass.

« Et il utilise le youthpass en parallèle du CV, de la lettre et de l'Europass. Et c'est vraiment important de le travailler parce que pour les entretiens ça aide un jeune ensuite pour avoir les mots, les liens le travail de réflexion qui nécessite un accompagnement car souvent les jeunes ne savent pas ce qu'ils peuvent faire. » (M-N*, I-2.)

Cependant, la formation ne semble pas avoir d'incidence sur l'utilisation du YouthPass à des fins d'embauche car celles et ceux qui ne l'utilisaient pas ne le font pas plus après la formation. Les primo-participants ont découvert le certificat durant la formation mais la majorité d'entre eux ne s'en souvient pas très bien, elle ne l'a pas conscientisé.

Ces résultats vont dans le même sens que ceux de l'enquête quantitative RAY-MON, qui montrent que non seulement plus de la moitié des participants aux activités du programme Erasmus + Jeunesse en action en France ne possèdent pas le YouthPass, mais aussi qu'à peine un quart des détenteurs de celui-ci l'utilisent (Labadie, 2017).

▪ **La coopération et le développement de réseau**

Dans la grille européenne de compétences du travailleur de jeunesse international, cette dimension renvoie à la fois au fonctionnement des groupes (de jeunes, de participants à des formations) : gestion de conflits, management d'équipe, mais aussi au management de projets (ressources, planning, finances...), et enfin à la promotion/plaidoyer (*advocacy*) et au développement de réseau (*networking*). Autant dire que pour un travailleur de jeunesse international, ces compétences sont essentielles – au même titre que les compétences éducatives. On a pu voir précédemment qu'elles figurent en bonne place dans les représentations qu'ont les interviewés du travail de jeunesse et donc, on les retrouve aussi au cœur des compétences à acquérir dans les motivations exprimées à l'entrée en formation.

✓ La gestion de conflits et le management de groupe

De fait les interviewés disent avoir progressé sur ces différentes capacités ainsi que l'illustrent les verbatim suivants :

« [Je mets en œuvre] des techniques que j'ai d'animation de groupe, mais aussi de réflexion. Et typiquement, là aujourd'hui je me suis servie d'une technique d'animation par exemple pour se mettre d'accord sur le programme d'une journée d'animation tu vois. Et du coup le théâtre-forum, c'est pareil, je le ramène dans la formation des bénévoles qui s'engagent auprès des enfants en difficulté. Et du coup, non, c'est clair, ça fait partie vraiment des ressources, quoi, que je mets en avant au quotidien. » (Ami*, I-3.)

D'autres évolutions sont aussi évoquées comme la curiosité et la bienveillance envers les autres participants pour comprendre les comportements différents et ainsi les prendre en considération dans

la dynamique de groupe ; l'équilibre entre les besoins individuels et de groupe favorisée par la formation avec hébergement sur place. Transposée au travail en équipe, la considération des besoins et des complémentarités est mise en avant par une participante.

✓ Le management de projet

Pour certains, la meilleure maîtrise du management de projet est soulignée. Deux aspects sont en particulier mis en avant : la conception/préparation du projet, le planning :

« Je dirais pas que ça m'a appris, mais je dirais que ça m'a conforté dans l'idée que, au moment de l'écriture, il faut quand même être clair sur beaucoup de choses, et d'avoir eu le travail de réflexion en amont, [...] qu'au moment de l'écriture du projet, il faut vraiment que ça soit tout clair sur les dates, qui, quand, comment, sur l'argent aussi, avec le partenaire, qui prend quoi, sur les accords financiers, tout de suite et pas au moment où le volontaire va arriver. » (Bip*, I-2.)

« [J'ai acquis] du savoir-faire, oui : organisation d'un évènement ou d'un programme même puisque c'était sur plus ou moins long terme, organisation de programmes de sensibilisation. » (A-L*, I-3.)

« C'est vraiment tout ce qui est gestion de l'évènement d'un point de vue pratique en fait que j'avais pas. Par exemple, je me dis "tiens on va faire quelque chose avec un camp de jeunes", qu'est-ce que ça implique en termes d'hébergement, de planning du projet aussi, genre "tiens on va planifier ça à telle date parce qu'il faut qu'on ait le temps de faire telle action, telle action et telle action avant", comment on va prioriser nos actions, comment on va mettre ça en place, comment on va communiquer entre nous. C'est toutes ces choses-là qui m'auront servi pour la suite. » (Rin*, I-3.)

✓ La promotion et le développement de réseau

Le développement de réseau ou « réseautage », comme disent les Québécois, est une compétence visée par les participants, développée au cours de la formation et suivie jusqu'au second entretien, mais qui perd en importance dans le dernier.

L'appropriation de la compétence « développement du réseau » nécessite que le partenariat soit concrétisé et mis en œuvre de manière pérenne à court et moyen terme :

« Le partenariat, il va exister le temps de l'échange et parfois par nécessité, et puis après il faut le bonifier ce partenariat-là, sinon cela n'a pas d'intérêt. » (Bsy*, I-3.)

« Et je pense que probablement Erasmus+ y gagnerait si on avait des réseaux comme ça qui ne travaillent pas de manière ponctuelle mais qui puissent se revoir et puis retravailler sur le même sujet parce que le réseau il faut l'alimenter, sinon il meurt, ce n'est pas un réseau. » (Sel*, I-3.)

Certains comme Rin*, font d'ailleurs la différence entre le réseau « actif » et le réseau « passif ».

La dimension privée du réseautage est largement évoquée, ce qui souligne soit l'importance de qualité de la relation entre les individus autour d'un projet professionnel, soit même l'existence d'une dimension amicale comme déclencheur de la coopération. À propos de la relation interpersonnelle dans le partenariat, Bsy* met ainsi l'accent sur l'importance de la communication et de la confiance interpersonnelles.

Pour les travailleurs de jeunesse en début de carrière, le réseautage peut aussi avoir une dimension stratégique vis-à-vis de contacts à mobiliser dans le futur.

Le développement de la compétence du réseautage donne lieu à des déclinaisons particulières. La première concerne les projets issus de l'action clé 1 du programme Erasmus + Jeunesse en action, dans ce cas en effet la formation s'inscrit dans un partenariat entre organisations dont les participants sont issus. En d'autres termes, certaines organisations ne travaillent qu'avec leur réseau et par conséquent développer sa compétence de réseautage signifie pour eux personnaliser davantage et

réactualiser un partenariat déjà existant. Il n'y a pas d'ouverture du réseau à de nouveaux partenaires mais approfondissement de la coopération.

« Je vois le lien avec le réseau Information jeunesse. C'était quelque chose qu'on avait débuté en travail avant que j'arrive à la fédé, que Céline avait commencé. C'est-à-dire le réseau Information jeunesse et le réseau des centres sociaux ont des liens. Quand on y réfléchit, ça devrait être évident, mais ça ne l'est pas. Donc on avait un directeur d'un PIJ, donc d'un point Information jeunesse qui était avec nous dans les participants... Moi je pense que ce travail-là, il faudrait qu'il soit remis en route. On voit en plus qu'ils essayent de développer des choses de leur côté au niveau de la mobilité. Mais là, je t'avoue qu'il faudrait retravailler ce truc-là. » (Run*, I-3.)

La seconde concerne les travailleurs de jeunesse les plus expérimentés en termes de formations européennes : au fil du temps ils ont établi un réseau à l'échelle européenne de contacts, personnes-ressource et de partenaires, et ils cherchent à l'élargir. En effet, c'est une source de légitimité pour eux-mêmes et un facteur de qualité pour les projets qu'ils mettent en place :

« Jusqu'à présent, je suis en contact encore avec des gens du séminaire que j'ai orientés d'ailleurs sur un des partenaires ici sur ma région pour travailler ensemble. Et on est pratiquement en contact si ce n'est pas tous les jours, c'est au moins tous les deux jours via Messenger, via Facebook. On s'échange des infos sur des projets éventuels.... [...] ça [le réseau] doit être entretenu pour que les gens voient que vous êtes sérieux aussi. Je veux dire on me demande des choses, on me dit : "Mem, est-ce que tu penses... ?" On me pose des questions, je réponds, je fais des recherches, je leur renvoie les infos. En fait, on est vraiment sur un partage d'informations et un partage de réseau. Et eux font la même chose de leur côté, du coup, ils m'introduisent aussi dans leur réseau. » (Mem*, I-2.)

« C'est toujours la question qu'on se pose : trouver des partenaires fiables. Alors c'était intéressant pour moi de voir est-ce qu'ils fonctionnaient en réseau ou au contraire [s'ils cherchaient] des nouveaux partenaires et comment ils les trouvaient, qu'est-ce qui faisait qu'ils avaient confiance en ce nouveau partenaire, est-ce qu'ils mettaient en place des méthodes pour mieux se connaître, des rencontres ou des choses comme ça.... » (Mos*, I-2.)

▪ **L'évaluation et l'analyse**

Cette compétence recouvre différents aspects dans la grille de compétences européenne : la dissémination de l'information (analyse, communication, gestion) ; l'évaluation d'impacts (en lien avec les besoins des jeunes et les objectifs du projet ou avec la mise en œuvre de celui-ci), le retour d'informations (*feedback*) et l'orientation (*guidance*), la mise en œuvre des enseignements de l'évaluation.

✓ Dissémination d'informations

La conscientisation de cette compétence n'est pas probante mais probable. En effet, notre matériau comporte beaucoup de verbatim où il est question de dissémination d'informations, or celle-ci n'est pas pensée comme une compétence acquise dans la formation suivie, mais comme déjà préexistante. On peut cependant faire l'hypothèse d'un renforcement de la capacité à disséminer du fait des démarches actives mises en œuvre lors de la formation ; à tout le moins d'un affermissement de la confiance à communiquer et le développement d'outils pour disséminer des informations (clip vidéo, Powerpoint etc.).

Différentes stratégies de dissémination sont à l'œuvre. Comme le montre le verbatim ci-dessous, de retour de formation, certains développent des démarches proactives pour permettre cette dissémination auprès de professionnels de jeunesse :

« Par contre, ce qu'il faut savoir, c'est que la semaine prochaine, je vais à la Maison de l'Europe à L., on organise une formation en direction des animateurs jeunesse du territoire. Et donc du coup, dans le cadre de la formation, j'ai fait un petit diaporama et puis bon, j'avais fait des photos, des films, des choses comme ça. On va leur présenter la formation, leur expliquer un petit peu ce que c'est que de partir en formation, en quoi ça les engage de partir sept jours à l'étranger, administrativement parlant, ce que ça prend comme temps, enfin bref, et puis le contenu, le planning de la formation, qu'ils se rendent compte concrètement de ce qu'on fait là-bas quoi. »

D'autres vont être amenés à disséminer à la demande de leur organisation. La dissémination est proposée lors d'une réunion d'équipe et peut aussi faire l'objet d'un article diffusé au réseau local.

Enfin, les autres participants investissent des temps informels pour disséminer leurs informations de façon spontanée et au gré des situations ou des rencontres.

✓ L'évaluation de l'impact

Le temps de la formation est propice pour penser l'impact de leur participation sur leur pratique. Mais les formations n'ont pas été sources d'apprentissage sur la façon d'évaluer l'impact de leur pratique. La mesure de la satisfaction des jeunes, des changements opérés sur leur situation, de l'effet sur le territoire ou encore sur les organisations n'est pas abordée, si ce n'est par des apports en termes de savoirs pour définir des indicateurs.

Une seule exception : pour les interviewés qui faisaient partie du collectif organisateur de la formation, l'évaluation de l'impact est appropriée puisqu'ils ont participé à l'écriture du projet, de l'élaboration de ses objectifs à son évaluation. Ce sont les seuls qui disent avoir mobilisé cette compétence.

✓ Feedback et orientation

Les travailleurs de jeunesse définissent leur profession en prenant en considération cette compétence comme l'un de ses piliers référés à l'accompagnement des jeunes. Cette compétence n'est pas associée au domaine de l'évaluation pour les travailleurs de jeunesse français. Seule une participante dit sa capacité à recevoir une critique constructive et à revisiter sa pratique suite au refus d'un dossier déposé ; cette remise en question s'opère par un processus réflexif individuel. Le fait que les autres interviewés ne fassent pas état de la capacité à faire des *feedbacks* questionne la grille européenne de compétences : qui accompagne les travailleurs de jeunesse dans la critique constructive de leurs projets ?

✓ Mise en œuvre des enseignements de l'évaluation

Un nombre important de personnes interrogées a reconnu l'intérêt de l'entretien en tant que possibilité d'un temps d'évaluation accompagné sur leurs apprentissages suite à la formation. Ce besoin est très présent.

« Là en l'occurrence, le fait que vous nous appeliez c'est drôlement bien parce que d'une part je suis sûre que pour beaucoup de collègues, ce qu'ils ont vécu à ce moment-là et ce qu'ils en pensent aujourd'hui, ça nous permet de mesurer un écart. » (Sel*, I-3.)

Tout d'abord sur la compétence clé d'apprendre à apprendre, les participants ont développé une compréhension plus aiguisée de leur façon d'apprendre notamment grâce aux méthodes issues de l'éducation non formelle. Mais c'est aussi, comme le déclare Mos*, la combinaison des échanges avec les pairs, et les apports théoriques, de ce que les personnes savent déjà, qui définit le processus d'apprentissage.

À partir de cette conscientisation de ses apprentissages et de son processus d'apprentissage, les travailleurs de jeunesse sont plus à même de mettre en place des évaluations d'apprentissages expérientiels.

Le YouthPass a été questionné à chaque entretien et les pratiques sont diverses, cependant la grande majorité des participants reconnaît l'importance du certificat pour les jeunes accompagnés, mais tous minimisent l'intérêt pour eux-mêmes, qu'ils soient en emploi ou non. Ainsi certains travailleurs de jeunesse accompagnent les jeunes dans l'évaluation de leurs compétences avec des outils comme le YouthPass en revendiquant le certificat officiel et la démarche éducative de reconnaissance et de valorisation de ses compétences.

« Et il utilise le youthpass en parallèle du CV, de la lettre et de l'Europass. Et c'est vraiment important de le travailler parce que pour les entretiens ça aide un jeune ensuite pour avoir les mots, les liens le travail de réflexion qui nécessite un accompagnement car souvent les jeunes ne savent pas ce qu'ils peuvent faire. »
(M-N* I-3.)

Mais en même temps, ils n'investissent pas tous cette compétence pour évaluer leur pratique. Aucun des participants n'a écrit de YouthPass et, parmi les primo-participants, certains ne savent pas ce que c'est. Mais Bip* dit avoir fait l'exercice de nommer ses apprentissages :

« Donc c'est surtout le fait de prendre du temps pour écrire des choses et après, c'est quand même plus ou moins gravé. Moi par exemple, mon Youthpass, je l'ai pas écrit, c'est-à-dire je l'ai écrit dans mon livre, et je me suis dit : pour moi ça me suffit, j'ai pas besoin de l'écrire pour le mettre dans le certificat, ça ne sert à rien. J'ai fait ce travail-là de qu'est-ce que j'ai appris pendant mon séminaire... » (Bip*, I-2.)

La plupart des participants ont pris des notes pendant la formation, la majorité ne les a jamais relues mais ils les savent consignées dans leur carnet.

Conclusion

Si l'on peut constater une relative conformité entre les compétences décrites dans la grille européennes et celles déclarées par les interviewés, on ne peut pas, avec le matériau de cette étude, apprécier si elles sont réellement maîtrisées dans la pratique professionnelle : nous ne pouvons pas mesurer l'écart entre les compétences détenues avant et après la formation, ni déduire leur existence effective sur la base des seules déclarations individuelles.

On est en présence de gains effectifs (voir chapitre précédent) mais ces apports de la formation ne génèrent pas nécessairement une montée en compétences tangible, objectivée, dans les pratiques professionnelles. Tout ce qui relève du processus réflexif chez les interviewés ne peut être présenté de façon affirmée comme une compétence résultant de la formation. L'adulte en formation (Boutinet, 2004) arrive avec son expertise, ses processus réflexifs engagés, ses motivations et ses attentes pour cette formation à laquelle il participe volontairement. Ainsi par exemple, les questionnements reliés à l'interculturel, sur le positionnement ou encore la conscientisation sont nourris par la formation mais en termes de compétences, nous ne pouvons affirmer que celles-ci n'étaient pas déjà présentes en amont. Ou à l'inverse, nous observons aussi des affirmations stéréotypées, qui remettent en question le développement de compétences dans la dimension interculturelle.

Nous faisons l'hypothèse, cependant, sur la base des entretiens, que les interviewés les plus expérimentés témoignent d'un développement plus poussé des compétences, dans la mesure aussi où ils rendent davantage compte d'évolutions suite à la formation, en particulier en ce qui concerne la réflexion interculturelle ainsi que la dimension politique et citoyenne à l'échelle européenne. Cette observation nous renvoie au cœur de métier défendu par les travailleurs de jeunesse internationaux (voir supra la partie « Problématique »).

La conformité globale entre les compétences standard et les compétences déclarées par les interviewés appelle cependant des nuances selon la nature des compétences. La dimension politique du travail de jeunesse est peu revendiquée comme une compétence et n'est pas liée aux formations, mis à part le plaidoyer. La dimension interculturelle est davantage mise en avant comme centrale dans le travail de jeunesse mais force est de constater l'existence de différences importantes dans les discours entre primo-participants et expérimentés, qui révèlent une plus ou moins grande maîtrise des compétences associées. La dimension professionnelle est sans doute celle où l'on constate chez les

interviewés le plus de déclarations relatives à des acquisitions de compétences concernant le management de groupes, celui de projets et le développement de réseau. Cela est moins vrai s'agissant de l'évaluation.

On peut en tirer deux enseignements principaux :

D'abord cet exercice met en lumière que les formations proposées dans le cadre de l'action clé 1 et du TCA ne semblent pas prendre véritablement en compte, dans leur conception, la grille européenne de compétences du travailleur de jeunesse international. De ce point de vue, des marges de progrès paraissent exister pour rendre ces formations plus « professionnelles » selon les standards européens. Mais une fois que l'on a dit cela, il faut pousser plus loin la réflexion.

En second lieu, l'exercice comporte des limites certaines. Il tend notamment à restreindre ce qui est approprié suite à la formation, autrement dit la montée en compétences, à ce qui n'existait pas avant et de ce fait, il favorise la visibilisation de la montée en compétences techniques, qui sont des compétences dures (*hard skills*)²⁵. Nos résultats confirment sur ce point la littérature sur l'approche behavioriste (voir la partie « Problématique ») dans la mesure où la mise en œuvre de méthodes et outils nouveaux (par exemple relatives à la gestion de planning ou à la gestion d'un groupe) est davantage patente,

Or, si l'appropriation de techniques est sans conteste une plus-value contribuant à la professionnalisation, il serait erroné d'orienter exclusivement les formations sur ces registres techniques, car cela peut créer un déséquilibre par rapport à l'appropriation de compétences transversales dont on montrera l'importance dans les parties à venir. Notons par ailleurs que cette orientation techniciste des formations est plus pertinente pour les primo-participants. Dans nos interviews, certains travailleurs expérimentés indiquent clairement que leurs attentes en formation portent plus sur « la recherche d'expériences mutualisables » permettant de réfléchir sur leurs pratiques.

« Alors peut-être que moi, je devais être la plus âgée du groupe, ou en tout cas l'une des plus âgées, donc forcément, on a pas la même expérience, et la question des apprentissages, elle se pose différemment, parce que peut-être les animateurs plus jeunes ont plus d'attentes, en disant on a besoin d'outils, etc., alors que les plus âgés, ils sont moins en recherche d'outils mais plus sur une recherche d'expérience mutualisable, voilà. Parce que les outils, ça reste des outils, les outils, c'est au service d'un objectif, d'une politique publique, d'une question qu'on veut résoudre. Un outil, c'est un outil quoi. Et chez les plus jeunes, on avait remarqué qu'ils avaient tendance à prendre l'outil comme une fin en soi. » (Sel', 1-2.)

Sans doute serait-il temps de penser l'offre de formation dans le cadre d'Erasmus + en différenciant ce qui relève de la formation initiale et d'une approche basée sur les techniques et savoir-faire professionnels et ce qui relève de la formation continue et d'une approche favorisant la réflexion sur le sens des trajectoires professionnelles, une fois les techniques maîtrisées ?

²⁵ Les *hard skills* sont des compétences démontrables, des connaissances techniques ou académiques, acquises par un individu durant son parcours, scolaire, universitaire, professionnel et qui sont prouvées par l'obtention de diplômes, notes, certificats, grades, titres.

Les compétences comme potentialités

Les limites constatées précédemment d'une analyse des compétences acquises à travers la seule mise en application des compétences standard invitent à enrichir l'étude de celles-ci d'un autre point de vue, et notamment en prenant appui sur l'approche socioconstructiviste.

Pour mémoire, cette approche propose une définition beaucoup plus ouverte des compétences en tant que **potentialités** « qui se manifestent par la capacité de produire une infinité de conduites adaptées à des situations nouvelles » (voir la partie « Problématique »).

Pour appréhender ces potentialités, il faut, dans un premier temps, revenir sur le processus d'apprentissage et la réflexivité qu'il développe. Dans un second temps, on s'intéressera plus particulièrement aux compétences sociales mobilisées dans les pratiques professionnelles. Ces compétences ont pour qualité d'être soit transversales soit transférables.

La réflexivité comme condition d'appropriation de la compétence

Les analyses développées dans la partie sur les gains et celles sur les compétences entendues comme **performances** ont déjà permis de constater l'existence de démarches pédagogiques favorisant l'apprentissage « expérientiel », dans lesquelles l'espace laissé à la réflexivité est important. Pour mémoire, la littérature scientifique souligne la pertinence d'un tel processus d'apprentissage dans lequel l'individu est acteur de ses apprentissages, lesquels sont déterminés par le contexte dans lequel ils se situent et se construisent activement au travers de négociations sociales avec d'autres personnes. Ces caractéristiques (apprentissage constructif, autorégulé, situé et collaboratif) se retrouvent pleinement dans l'apprentissage par l'expérience à l'œuvre dans les formations Erasmus + reposant sur des démarches pédagogiques d'éducation non formelle.

L'analyse des entretiens montre que le rôle des pairs et des formateurs est fondamental pour que le participant revisite son cadre de référence en termes de pratiques professionnelles et d'actualisation de soi. De fait, leur importance est soulignée amplement dans presque tous les entretiens.

En effet, si les plus expérimentés sont plus habiles pour repérer rapidement leurs pairs en fonction de leurs intérêts et pour s'enrichir de leurs échanges, les primo-participants rencontrent les autres d'un point de vue plus émotionnel et affectif et saisissent l'intensité des moments de partage et de réflexivité collective.

Cette réflexivité ne s'applique pas exclusivement dans la sphère professionnelle, elle concerne aussi la sphère privée comme l'illustrent les propos de plusieurs interviewés. On peut même faire l'hypothèse que les prises de conscience produites dans les espaces-temps de réflexion font d'autant plus sens que ces deux dimensions privée et professionnelle sont imbriquées :

« Ça a été très enrichissant parce que c'était une période de réflexion où du coup j'ai bien pris le temps, j'étais déconnecté de toute ma vie marseillaise. Et pour ça, c'était bien aussi d'avoir des gens qui t'écoutent sur ta vie et sans pouvoir juger, parce qu'en fait, ils connaissent aucune personne de ton entourage, donc finalement ils te font confiance à toi, ils t'écoutent et ils te donnent des avis sur ta vie, mais sans vraiment connaître ta vie quoi. Donc oui, sur le fait que ce soit un moment de réflexion et de se poser la question ce que j'aime faire dans la vie, avec quel type de personnes j'aime être.... Oui, prendre le temps de réfléchir, c'était super. » (Bip*, I-2.)

Cette réflexivité se traduit concrètement par de la prise de recul, de la distanciation par rapport à ses pratiques professionnelles et même par des auto-évaluations du positionnement occupé.

« Mais alors moi est-ce que j'étais plutôt comme elle ou comme elle... ? Et du coup, d'être de l'autre côté, j'ai aussi mesuré comment s'expriment certaines craintes, certaines questions, les enjeux aussi, les rapports... le participant qui aime bien se faire entendre et qui aime bien se faire voir et qui a pas forcément grand-chose d'intéressant à dire, enfin voilà, un peu toutes ces personnalités-là, et du coup ça m'a permis comme un observatoire quoi, de pouvoir regarder comment on s'exprime et évoluent les personnalités au fil des deux semaines, et du coup de reconsidérer aussi moi ma position en tant que participante. » (Fmu*, I-3.)

La réflexivité génère aussi un rapport positif à la formation, l'appétence pour apprendre à apprendre. Elle favorise à la fois la prise de conscience des plus-values de la formation professionnelle continue tout au long du parcours professionnel, mais elle permet aussi de rompre l'isolement professionnel et de se sentir membre d'une communauté d'apprentissage, à défaut d'une communauté professionnelle structurée, inexistante en France.

« Parce qu'il y a besoin aussi de temps où on retourne en formation pour prendre de la distance avec l'expérience et vice-versa. » (Sel*, I-2.)

« Après, sur la formation en globalité, au plan personnel, ça a été très intéressant pour moi aussi de par les rencontres que j'ai pu faire, le fait de me confronter à des choses nouvelles, ça me prouve que je suis capable de partir comme ça et de participer à des formations de ce type-là. Donc ça à titre personnel, c'est bien parce qu'on est dans une habitude de travail et c'est bien de se remettre un peu en question et de se confronter un peu avec l'inconnu, on ne sait pas trop qui on va rencontrer, quelle méthode va être mise en place, est-ce qu'on va s'y sentir bien, est-ce qu'on va être en capacité de répondre, d'apporter quelque chose aux autres aussi. Donc ça, niveau personnel ça me conforte dans l'idée que c'est important ce genre de formations et que j'en ai besoin pour évoluer au niveau personnel et professionnel, les deux. » (Mos*, I-2.)

En outre, nos analyses confirment combien la réflexivité est une « méta-compétence » favorisant l'appropriation des gains de la formation et permettant qu'ils se transforment en nouvelles compétences, au gré des situations rencontrées. C'est une condition essentielle de transfert des acquisitions de la formation et de la montée en compétences.

« Donc il y a des choses qui m'ont été confortées, sur ça je le fais, c'est bien, je vais continuer, et d'autres oui, il faut que je fasse évoluer ma façon d'être, donc je vais introduire des outils comme ça plus ludiques et voilà, qui sortent un peu du formel et des discussions basiques par exemple. » (Mos*, I-2.)

« Donc voilà, aussi ce genre de comportements, d'avoir un regard critique et de dire ça, ça a été pensé, ça a été réfléchi, c'est intéressant, c'est intelligent, ou Ouhlala... là on est en train de perdre notre temps, et d'avoir peut-être plus la force de me dire Ok, là, je peux proposer quelque chose, je me sens de le faire, de l'assumer, même si c'est pas mon projet. » (Fmu*, I-2.)

Ces propos, et nous avons de multiples autres exemples, donnent à voir une démarche de « praticien réflexif ». Le terme de praticien réflexif (Schön, 1994) définit l'agir professionnel comme l'ensemble des savoirs tacites ou cachés qui structurent la réflexion du praticien. La prise de conscience de sa façon d'agir permet une réflexion critique et créative basée sur les habiletés métacognitives et de compétences argumentatives (Pallascio, Lafortune, 2000). En effet, les praticiens prennent conscience de leur développement à partir de la réflexivité et montent en compétences grâce à cette conscientisation.

La réflexivité permet la compétence d'adaptation

Pour mémoire, la compétence d'adaptation est définie par l'OCDE comme « la capacité à appliquer des connaissances et des compétences acquises de manière significative avec souplesse et créativité en

fonction des situations rencontrées ». C'est une compétence transversale majeure, très prisée des recruteurs.

■ **Exemples d'adaptation**

Notre matériau est riche d'exemples qui montrent que les interviewés, après la formation, s'adaptent à de nouvelles méthodes, à de nouveaux environnements ou encore à des situations délicates.

« Et peut-être plus relax aussi sur la question d'adaptabilité, prendre les bonnes choses aussi d'une situation qui d'apparence me semble pas... Là j'ai l'exemple, je reviens du Viêt Nam [...] Donc voilà, on a fait un petit peu un putsch méthodologique et de contenu et où on a animé beaucoup de sessions et voilà. Mais ça s'est fait naturellement, ça a pas été en conflit du tout avec la structure organisatrice qui était même soulagée et contente qu'on prenne ce rôle-là, et puis pour nous, ça a permis de se dire plutôt que : bon qu'est-ce qu'on fout là ? Et je pense que pour le groupe ça a été très chouette parce qu'ils sont venus individuellement nous voir après et nous dire que ça avait été très enrichissant les activités, que ça leur avait donné une autre perspective, une autre manière de voir les choses et tout ça. » (Fmu*, I-2.)

« Je trouve que c'était vraiment une compétence vraiment essentielle de s'adapter quoi, de s'adapter parce qu'on peut jamais vraiment savoir comment un groupe va bouger, et dans un sens ce n'est pas grave s'il ne bouge pas exactement comme on aurait aimé, et dans un sens c'est génial aussi qu'il bouge parce que ça peut amener aussi quelque chose de nouveau. » (Gei*, I-2.)

■ **Adaptation et compétence de persévérance**

De façon complémentaire, la compétence sociale de persévérance définie dans les travaux de l'OCDE est aussi abordée, notamment par tous ceux qui ont développé leur compétence linguistique en anglais. Ils partagent leurs volontés, les efforts, les stratégies pour échanger en anglais avec les autres participants.

« La difficulté c'était linguistique essentiellement, parce que vous êtes avec onze nationalités, ils ont tous un accent différent. Alors, il y avait l'Irlandais, au début, je comprenais rien du tout, le formateur irlandais, je ne comprenais rien. Et en plus, il me dit : "Je parle pas du tout Français." Je dis : "Ok, bon, très bien..." Donc je devais faire l'effort d'éduquer les deux oreilles pour comprendre tout le monde quoi. Donc la barrière linguistique. Même quand vous dites que vous êtes bonne, mais quand vous êtes avec d'autres nationalités qui parlent l'anglais avec leur accent, je pense que c'est un challenge. Mais je m'y attendais, je veux dire je m'y attendais et en même temps, voilà, ça me gênait pas trop parce que du fait que j'ai beaucoup voyagé dans ma vie personnelle, je savais que de toute manière, j'allais surmonter cette épreuve. » (Mem*, I-2.)

■ **Adaptabilité et compétences interculturelles**

L'adaptation se réalise aussi vis-à-vis d'un contexte interculturel. Pour mémoire, les compétences interculturelles désignent « l'aptitude à naviguer habilement parmi des milieux complexes, caractérisés par la diversité croissante des peuples, des cultures et des modes de vie », autrement dit l'aptitude à jouer son rôle « de manière efficace et appropriée dans les interactions avec les autres, différents par la langue et la culture » (Fantini, Tirmizi, 2006).

Cette compétence d'adaptation acquise en contexte interculturel, comme d'autres compétences interculturelles, est transférable dans d'autres types de situations qui ne sont pas interculturelles. La *communication interculturelle*, centrale parmi les compétences interculturelles, repose en particulier sur l'*aptitude à l'écoute active*, le *respect de l'autre*, la *prise en considération de la diversité*, lesquelles peuvent être transposées dans toute situation de relation avec autrui.

Cela nous invite à pousser plus loin l'analyse des compétences interculturelles comme *soft skills* ou compétences sociales.

« *Soft-skills* », les compétences sociales et affectives

Le travail de jeunesse à l'international est particulièrement propice à l'acquisition de compétences sociales comme en attestent nos analyses.

Les compétences interculturelles comme compétences sociales

Notre corpus confirme que les compétences interculturelles ne sont pas que des compétences spécifiques à un travailleur de jeunesse international comme tend à le laisser supposer la grille européenne des compétences du travail de jeunesse ; elles sont aussi, et peut-être avant tout, des compétences sociales qui s'acquièrent à travers les interactions générées par les échanges interculturels et peuvent être remobilisées dans toute situation où des relations sociales sont à l'œuvre. Autrement dit, elles sont transférables.

Comme le souligne l'UNESCO, la capacité à communiquer est au centre des compétences interculturelles. C'est aussi ce dont attestent plusieurs interviewés :

« Donc là j'imagine que j'aurai peut-être plus à solliciter la communication interculturelle, peut-être de la gestion de conflits parce que les gens qui viendront pas de la même culture ou du même pays. » (Amu*, I-3.)

Il nous semble important de mettre l'accent ici sur deux volets de cette capacité de communication : tout d'abord l'écoute active, ensuite la communication linguistique.

▪ **L'écoute active**

L'écoute active est essentielle dans la relation avec d'autres individus, *a fortiori* dans un contexte interculturel, comme le rappelle Deardorff (voir encadré 8). Cette écoute active s'accompagne du respect mutuel, de la bienveillance.

Gei comme Sel soulignent la pertinence de ces aptitudes dans le travail de jeunesse international ; elles sont en effet sollicitées du fait de l'hétérogénéité des individus en situation interculturelle (nationalité, expérience, réflexion...) et par les thématiques liées à la citoyenneté.

« [Ce que j'ai appris] c'est de savoir comment se comporter en situation interculturelle, en situation de groupe aussi, c'est apprendre à écouter les autres, à participer mais à pas prendre toute la place, prendre en compte les différences culturelles par rapport aux comportements des personnes. » (Mos*, I-3.)

« Le relationnel à l'autre, ça je pense que je vais le garder, toute cette mise en écoute et tout ça, respect de l'autre et de son opinion » (Gei*)

ENCADRE 8. CINQ APTITUDES CONSTITUTIVES DES COMPÉTENCES INTERCULTURELLES

Deardorff (2011) a synthétisé les cinq rapports régionaux préparés pour l'UNESCO (Dragičević *et al.*, 2009 ; Grimson, 2011 ; Holmes, 2009 ; Steyn, 2009 ; Youssef, 2011). Dans sa liste finale des aptitudes conçues comme indispensables pour acquérir des compétences interculturelles, on note :

- le respect (« valorisation d'autrui ») ; la conscience de soi/l'identité (« comprendre le prisme à travers lequel chacun de nous perçoit le monde ») ;
- l'aptitude à regarder les choses sous un angle/point de vue différent (« en reconnaissant les similitudes et les différences entre ces points de vue ») ;
- l'écoute (« participer à un dialogue interculturel authentique ») ;
- l'adaptation (« être capable d'adopter temporairement une autre manière de voir ») ;
- l'aptitude à établir des relations (« nouer des liens personnels transculturels durables ») ;
- l'humilité culturelle (« combiner respect et conscience de soi »).

Mais force est de constater que ces aptitudes ne sont pas appropriées par tous les travailleurs de jeunesse internationaux comme nous l'avons déjà constaté dans l'analyse précédente des compétences en tant que performances. Bien qu'expérimenté, le travailleur de jeunesse à l'international, s'il parvient sans difficulté à qualifier ce que des chercheurs comme Margalit Cohen-Emerique, nomment « le choc culturel », il peine à développer une communication efficace et adaptée pour atteindre son but de formation sur la lutte contre les discriminations :

« Et bref, il y a plein de petites séquences comme ça justement pour réfléchir autour des préjugés, des idées qu'on peut avoir. Et d'un seul coup, en plus c'est deux personnes du même pays, deux Hongrois, qui prennent du coup la parole en disant : "J'ai vu une vidéo sur une expérience sur... je sais pas dans les années 60 aux États-Unis où ils mettent un bébé blanc, et puis un autre bébé blanc et un bébé noir, et spontanément le bébé blanc il va vers le bébé blanc parce qu'ils se reconnaissent entre eux, et du coup le bébé blanc il fait une forme de justification de se dire que c'est, d'une certaine façon, inné la discrimination et le racisme." Ça m'a choqué. On s'est regardés avec les yeux comme ça avec Aef en se disant : "Mais on a entendu la même chose ?! Attends, ça va pas, ce n'est pas comme ça qu'il faut réfléchir." Et j'ai eu beau expliquer, ils sont restés plus ou moins bloqués là-dessus les deux. Et ça choquait bizarrement pas plus que ça les autres participants. » (Ite*, I-3.)

Ce type de malentendu peut provenir aussi en partie d'une mauvaise communication linguistique, laquelle est fondamentale dans l'interaction interculturelle

▪ **La communication linguistique**

« On a travaillé effectivement beaucoup en anglais. Ça m'a permis de m'améliorer en anglais et de me forcer à parler l'anglais. Je refusais qu'on m'explique à chaque fois en français. [...] c'était quand même un anglais assez élevé, parce que l'anglais de conversation, il est quand même différent. » (Mem*.)

À l'instar de Mem*, nombreux sont les interviewés qui se félicitent avoir progressé dans leur pratique de l'anglais, et se sentent ainsi plus assurés pour exercer leur métier où ils sont souvent dans une position d'intermédiaire (animateur, facilitateur, formateur...) entre des personnes ou groupes d'origines culturelles différentes. Ainsi la communication linguistique est plus qu'une compétence technique mais participe d'une aptitude relationnelle.

« Ça m'a permis de renforcer un peu mon *leadership* aussi, du fait de devoir parler devant un groupe, de parler en public, en anglais en plus. C'est ça, on est vachement amenés à le faire pendant nos séminaires et pendant nos formations avec les jeunes. Du coup ça c'est pas mal parce que ça m'a permis du coup aussi de... Voilà, j'ai plus confiance en moi, j'arrive plus facilement à parler en anglais en public, à présenter quelque chose par exemple à des gens. » (Bem*, I-2.)

Et la même personne à l'interview 3 :

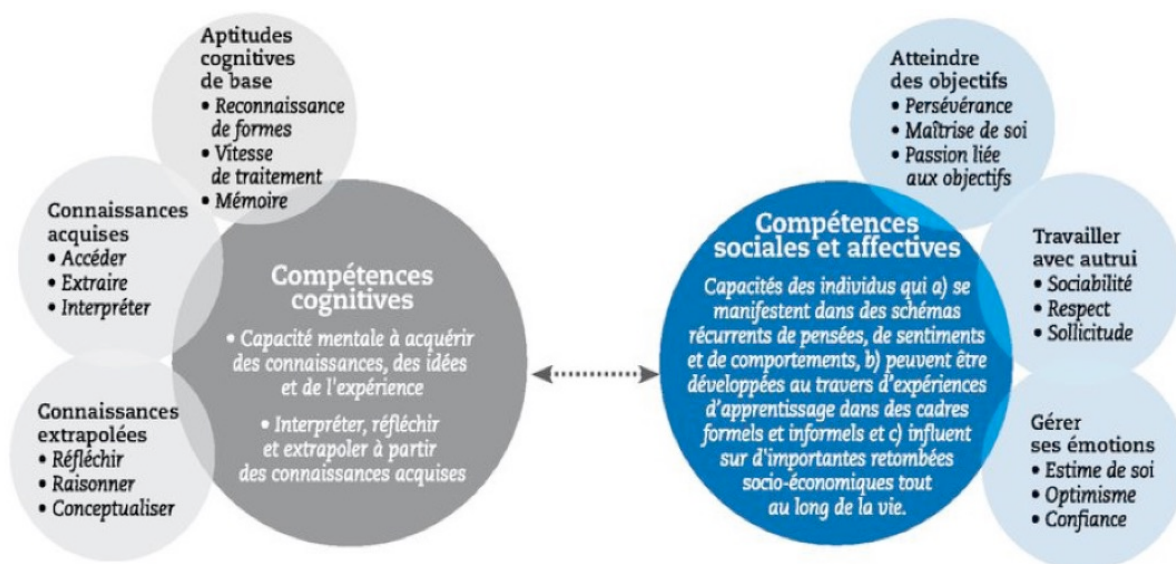
« Oui, quand je fais du bénévolat, ça m'aide énormément à communiquer, même à postuler, parce que je postule en français et en anglais, pour rédiger des lettres, ça aide. » (Bem*, I-3.)

Cette approche relationnelle de la communication linguistique éclaire sous un nouveau jour les résultats de l'enquête quantitative RAY-MON (2015-2016) où les participants au TCA plaçaient en rang 1 les compétences linguistiques. La langue est le véhicule à travers lequel ils développent leurs relations interpersonnelles avec des jeunes ou entre collègues. Il serait important d'en tenir compte dans les formations proposées.

Autres compétences sociales et affectives ou compétences transversales

Comme le montre le schéma ci-dessous, selon l'OCDE, les compétences sociales et affectives entrent en jeu dès lors qu'il s'agit d'atteindre des objectifs, de travailler avec autrui et de gérer ses émotions.

FIGURE 6. UN CADRE CONCEPTUEL DES COMPETENCES COGNITIVES, SOCIALES ET AFFECTIVES



Source : Les compétences au service du progrès social : le pouvoir des compétences socioaffectives © OCDE 2015.

Nous avons appliqué cette approche à notre corpus d'entretiens.

S'agissant de l'atteinte des objectifs, nous avons déjà évoqué la capacité à être persévérant, et partant, on s'intéressera à une autre aptitude non explicitement évoquée ci-dessus : **la positivité**.

Cette aptitude est en effet complémentaire de la persévérance et de la patience. Elle permet de garder le cap si des difficultés se présentent en cours de projet ou si des objectifs ne sont pas complètement atteints. Parmi les interviewés, c'est sans aucun doute Rom* qui a le plus pris conscience du développement chez lui de cette aptitude. Il y revient lors des deuxième et troisième interviews :

« Je pense que j'ai acquis un truc important, c'est de la patience et de la... c'est-à-dire le côté du positivisme ou je ne sais pas si ça se dit, dans le sens où mes attentes sont pas réalisées, mais ce n'est pas grave. Enfin voilà, il faut quand même retenir tous les points positifs, penser à ces points positifs et s'en servir pour plus tard, au lieu que rester sur un échec qui n'en est pas un quoi. Mais par contre, j'ai appris à me dire voilà, écoute, ce n'est pas forcément ce à quoi tu t'attendais, mais c'est bien quand même quoi. » (Run*, I-2.)

« Je passe mon temps aussi à valoriser ce qu'on fait même si c'est pas à l'échelle des attentes, mais la manière dont on le valorise permet aussi de comprendre que ça prend du temps. Donc du coup, il faut aussi gérer un peu la frustration des financeurs. [...] Mais après moi la mienne, j'ai bien compris en fait, j'ai plus compris, et quand je vois ce qu'on développe, ce qui n'est pas rien, je me dis que bon, on avance quand même quoi, donc si tu veux le changement est plutôt là quoi » (Run*, I-3.)

Comme le souligne aussi Yed* (I-2), cette attitude positive permet « de se donner le droit à l'erreur, d'essayer même si on peut se tromper ».

En ce qui concerne la capacité à travailler avec autrui, **l'esprit d'équipe** n'est pas désigné comme tel ; en revanche beaucoup d'interviewés soulignent leur appétence à travailler en groupe de manière à pouvoir échanger et produire de l'intelligence collective ; l'écoute active des autres (pairs, participants à une formation, jeunes,...) et la considération de la richesse d'apprentissage permise par le groupe apparaissent donc comme des piliers solides de cette compétence transversale. De même la sociabilité est très présente dans les récits de l'intensité des contacts établis, des échanges et des moments non formels (débriefings notamment) et informels au sein d'un groupe en formation ou d'une équipe de travail.

« Le fait de travailler sur un sujet aussi difficile, ça nous a beaucoup rapprochés. [...] là il y avait une coopération tellement active, il y avait beaucoup de bienveillance. On s'est très très bien entendu. Et du coup, je pense que ça fait tomber des barrières, y compris de gens qui étaient pas d'accord avec nous sur quel type de formations proposer, sur quels leviers agir pour désendoctriner entre guillemets. » (Sel*, I-3.)

Pour ce qui concerne la gestion des émotions, et plus particulièrement **l'estime de soi** comme aptitude transversale, elle paraît en progression pour plusieurs interviewés qui, dans les interactions avec les autres, attestent ressentir un surcroît de légitimité d'être un pair des professionnels de jeunesse internationaux, reconnu par ces derniers. L'estime de soi grandit quand on se sent appartenir à une communauté, d'apprentissage ou de travail, y avoir sa place, partager les mêmes intérêts, des pratiques communes ou proches :

« Oui, ça vraiment, vraiment où tout le monde avait son importance et on sentait qu'on pouvait apporter quelque chose. Voilà, que ce soit les formateurs ou les participants eux-mêmes, c'était... il y a pas eu de clans, c'était vraiment des échanges entre nous tous, c'était faciliter et permettre à l'autre de s'exprimer, de l'écouter. Voilà, cette capacité-là, d'écouter l'autre aussi, c'est une forme de respect. Donc oui, on sentait qu'on avait un rôle à jouer et qu'on était important et un membre entier de cette formation, donc ça c'est très agréable. » (Mos*, I-2.)

Plutôt que de recourir à ce terme d'estime de soi, plusieurs font état d'une plus grande confiance en eux-mêmes (Mos*, Fmu*, Bip*, Amu*, Bem*).

« Mais oui je me suis senti confiant sur le fait d'animer des ateliers, sur mes connaissances... sur mes forces, oui ça m'a renforcé aussi sur mes forces, sur la gestion des projets SVE d'une façon générale, en disant ok, ce qu'on fait dans l'asso, c'est bien ; les connaissances que j'ai sont quand même pas mal, et tout ça. » (Bip*, I-2.)

Enfin, même si elle ne ressortit pas directement des compétences sociales mais davantage des compétences transversales, la **créativité** est abordée au travers des méthodes expérimentées. Ainsi, Mos* revient de formation avec l'objectif d'insérer plus de créativité dans son accompagnement des jeunes, notamment pour faciliter leur expression. Pour les interviewés qui étaient dans des formations à thématique artistique (danse contemporaine & engagement, théâtre & communication non violente), la créativité a été particulièrement stimulée et valorisée comme potentiel d'expression, de communication, de dépassement de soi (notamment de dépassement de la zone de confort), toutes aptitudes qui peuvent être remobilisées dans des situations et contextes très variés.

En conclusion,

Les compétences entendues comme potentialités adviennent dans le cadre d'un processus d'apprentissage favorisant la réflexivité, les interactions sociales (communication), l'expérimentation de nouvelles pratiques. Cette approche des compétences se démarque donc radicalement de la précédente par la prise en compte d'un processus dynamique, par le rôle actif donné aux apprenants, par les opportunités données de mise en situation. Elle permet aussi de travailler tant les compétences individuelles que les compétences collectives mais aussi tant le développement personnel que le développement professionnel. Rien d'étonnant donc à ce que les travailleurs de jeunesse interviewés aient plus d'aisance à s'exprimer sur ces *soft skills*.

Le rôle des formateurs est capital pour faciliter les prises de conscience, la compréhension et l'appropriation des apprentissages, les échanges et les réflexions sur les pratiques. Les pédagogies d'éducation non formelle démontrent leur pertinence et leur efficacité. Mais il importerait de les différencier davantage selon que les participants aux formations sont des primo-participants ou des professionnels expérimentés.

Il apparaît donc paradoxal que le YouthPass soit si peu utilisé en France comme instrument d'autoformation permettant notamment l'auto-évaluation. Il s'agit là d'une piste d'action importante pour l'agence française Erasmus + Jeunesse en action pour le futur.

Les impacts : différents prismes

Disons-le d'emblée, cette partie n'est pas consacrée à l'évaluation des impacts, au sens de la mise au jour de la relation de cause à effet entre des formations suivies dans le cadre du programme Erasmus+ et les parcours des travailleurs de jeunesse ou les actions des organisations employeuses. D'une part, notre méthodologie qualitative ne le permet pas et d'autre part, les impacts liés à une formation sont souvent difficiles à évaluer comme le souligne François-Marie Gérard (2003) : en raison du manque de précisions de l'objectif attendu sur le terrain, de la multiplicité des dimensions des impacts, de l'incertitude des impacts (inattendus, pervers...), enfin de la difficulté à isoler les facteurs à l'origine d'impacts, et en particulier, ceux réellement dus à l'action de formation.

L'exercice consiste davantage dans l'identification d'impacts sociaux. Le terme d'impact social fait florès dans l'économie sociale et solidaire ; le recours à celui-ci témoigne de la préoccupation de démontrer la valeur sociale de certaines actions. La définition d'« impact social » proposée par le Conseil supérieur de l'économie sociale et solidaire (CSESS, 2011) souligne le large panel d'effets potentiels : « L'impact social consiste en l'ensemble des conséquences (évolutions, inflexions, changements, ruptures) des activités d'une organisation tant sur ses parties prenantes externes (bénéficiaires, usagers, clients) directes ou indirectes de son territoire et internes (salariés, bénévoles, volontaires) que sur la société en général. [...] Il se traduit en termes de bien-être individuel, de comportements, de capacités, de pratiques sectorielles, d'innovations sociales ou de décisions publiques. »

Pour apprécier cette valeur sociale, notre approche adoptera en premier lieu une définition empirique de l'impact : nous appellerons impacts des réalisations/actions tangibles et visibles des individus et des organisations utiles à la société. Dans un second temps, le focus sera mis sur des impacts moins visibles touchant le développement professionnel et personnel.

Partenariat et expertise : des effets tangibles

Le partenariat, l'impact le plus visible à l'échelle des individus et des organisations

Analyser le partenariat comme impact social amène à mettre l'accent sur les plus-values qu'il apporte tant à l'individu ou au professionnel qu'aux organisations qui l'emploient.

On dépasse donc l'analyse des dimensions constitutives de ce savoir-faire acquis par le travailleur de jeunesse à l'international : la capacité à communiquer avec d'autres travailleurs de jeunesse, de détecter les intérêts communs et d'élaborer sur ces bases de potentiels projets communs.

▪ **Partenariat et construction de réseaux**

Premier type d'impact social, c'est la construction des réseaux comme plus-value favorisant le renforcement de la capacité d'agir dans des structures associatives qui nous intéressent particulièrement. Il est important d'analyser de manière dynamique comment s'opère cette construction.

✓ Communication entre pairs et réseautage

Rappelons-le, le réseautage est l'une des premières motivations des participants avant de partir, c'est l'un des impacts les plus mentionnés lors du second entretien avec des échanges numériques sur les offres de projets, des articles et bien sûr des échanges à dimension personnelle. Les échanges avec les potentiels partenaires sont multidirectionnels parfois, comme l'illustre Mem*, lors de sa seconde interview :

« Jusqu'à présent, je suis en contact encore avec des gens du séminaire que j'ai orientés d'ailleurs sur un des partenaires ici sur ma région pour travailler ensemble. Et on est pratiquement en contact si ce n'est pas tous les jours, c'est au moins tous les deux jours *via* Messenger, *via* Facebook. On s'échange des infos sur des projets éventuels. Donc moi ici sur le territoire, quand je suis rentrée, j'ai fait connaître ces partenaires du séminaire, et donc du coup ils sont identifiés, ils ont émergé, ils ont déposé leur candidature en tant que participant au projet pas plus tard que hier. » (Mem*, I-2.)

En effet, la rencontre des autres participants dans les formations est un espace-temps de communication qui permet d'échanger des informations sur les projets, sur d'autres formations mais aussi pour faciliter la mise en réseau de façon démultipliée. C'est le rôle que joue cet interviewé à la suite de la formation en mettant en lien les travailleurs de jeunesse de son réseau local avec son réseau international. L'intérêt de tous les acteurs est palpable.

Lors du troisième entretien, la communication *via* Internet et même physique semble cependant clairement s'essouffler pour la majorité des interviewés, qui n'ont plus de contacts avec leurs potentiels partenaires. Différentes raisons expliquent ce constat : la temporalité et la vie quotidienne, le *turn-over* des travailleurs de jeunesse, les changements de missions.

✓ L'amont du partenariat : réseau actif, réseau passif

Pour les contacts devenus concrètement des partenaires véritables, le projet a insufflé une nouvelle dynamique dans l'échange et a consolidé la relation. Cependant, la plupart des interviewés décrivent le réseau développé lors de la formation comme un réseau passif ; c'est-à-dire en sommeil mais mobilisable si besoin – qu'il soit amical ou professionnel d'ailleurs.

ENCADRE 9. DEUX EXEMPLES DE PARTENARIAT

Le partenariat relancé (Fmu*)

« Le partenariat a été réinvesti à l'occasion de retrouvailles avec des partenaires pendant l'activité AC1 permettant que des actions de tutorat et des projets communs voient le jour. » Pour Fmu*, le partenariat relancé était européen et elle avait aussi amené deux structures locales avec elle en formation pour les accompagner au développement d'activités internationales.

Partenariat développé (Mos*)

À partir de sa rencontre lors de la formation de participants « hors UE », Mos* a souhaité relever le défi de monter un projet avec eux. Elle l'a fait et le projet a été accepté.

Au-delà du réseau des partenaires actifs et des inactifs, l'un des interviewés ajoute les partenaires indirects, c'est-à-dire ceux dont la formatrice a favorisé la mise en relation.

« Ouais, si, il y a des nouveaux partenaires, des gens avec qui on a continué de travailler, donc ça oui. Au moins trois je dirais. Mais après il y en a certains qu'on a identifiés comme partenaires, pour l'instant on n'a pas travaillé ensemble, mais je sais qu'il y en a au moins sept je me dirais je peux travailler avec eux. [...] Et en fait, je pense aussi à trois autres assos, et en fait c'est la formatrice qui a fait le lien avec notre asso. Du coup c'est aussi des partenariats indirects quoi. » (Bip*, I-3.)

▪ **Partenariat et professionnalisation**

Le partenariat est indiscutablement un facteur de professionnalisation pour les travailleurs de jeunesse à l'international. Il a donc un impact social de structuration d'un milieu professionnel. Prenons quelques exemples où, à l'échelle de l'individu et en termes de développement professionnel, certaines rencontres et expériences communes sont des ressources potentielles pour l'avenir. Ainsi Pec* a développé des contacts professionnels et personnels qui peuvent lui proposer des opportunités de travail dans les institutions européennes. Il maintient aussi le lien avec son ancienne organisation et apprécie de rester une personne ressource pour la direction. Le réseautage est un pilier de la stratégie de professionnalisation de Pec*, mais aussi de son ex-organisation. Dans le cas de Rin*, ses contacts développés avec le bureau national ont facilité son intégration dans celui-ci. De plus, son implication bénévole est valorisée et reconnue par sa participation à l'activité Erasmus + proposée par le réseau.

Mais, à l'inverse, des expériences ratées de partenariat peuvent constituer des freins à cette professionnalisation.

✓ Partenariat et légitimité professionnelle

Une mauvaise expérience de coopération/partenariat peut être un frein important dans la dynamique de travail lancée et dans leur professionnalisation. Particulièrement pour les travailleurs de jeunesse qui se lancent dans l'international, un projet annulé une semaine avant la date de départ fait perdre le lien de confiance des jeunes et des acteurs locaux avec le travailleur de jeunesse.

« Non seulement j'ai perdu de la crédibilité vis-à-vis des jeunes, mais les partenaires auprès de qui j'avais diffusé le projet, pareil quoi, ils m'ont fermé les portes quoi. Donc quand on construit un projet, il faut savoir que ça a des répercussions sur le territoire. Soit le partenaire est sérieux et il s'engage avec vous jusqu'au bout, soit vous le prenez pas. Et donc sur le deuxième projet, je lui ai dit non, je lui ai dit non ce n'est pas possible. En fait, je n'avais pas envie de travailler avec lui quoi. J'avais pas envie de donner du temps, j'avais pas envie de m'investir. » (Mem*, I-3.)

C'est pourquoi les plus expérimentés mentionnent une réflexion constante sur la qualité de leur partenariat et le développement d'indicateurs sur la faisabilité du partenariat (motivation interpersonnelle, public ciblé identique, démarche qualitative, regard sur leur expérience et quantité de projets).

En reprenant l'évolution des trois entretiens avec Mos*, on constate qu'elle avait pour objectifs initiaux de rencontrer de nouveaux partenaires avec un intérêt particulier pour une démarche qualitative destinée à communiquer et accompagner les jeunes. Au second entretien, deux mois après la formation, Mos* a rencontré de nouveaux partenaires : elle fait partir un SVE à Chypre et accueille une volontaire roumaine grâce à ses rencontres. De façon inattendue, elle s'est rapprochée d'une participante ukrainienne notamment parce qu'elle a apprécié ses méthodes d'accompagnement et ses conseils de suivi administratif. À partir de cette relation de confiance naissante, Mos* se sent prête à s'aventurer dans un projet de partenariat stratégique. Au troisième entretien, elle cherche une formation sur les partenariats stratégiques pour cette année et elle est toujours en lien avec la partenaire ukrainienne et même son réseau qui s'étend en Russie.

Cette observation sur le moyen terme illustre bien comment s'opère le développement de nouveaux projets et souligne l'impact des rencontres dans les processus d'évolution professionnelle des travailleurs de jeunesse interviewés et de développement des activités des organisations concernées.

▪ **Développement de la capacité d'action des organisations**

Lorsque nous questionnons les interviewés sur l'impact de la formation pour les organisations, la première réponse vise les partenariats, parce que c'est un effet « visible ».

« Enfin je suis un service à moi tout seul où on a du coup des volontaires qui viennent là chaque année, mais concrètement je suis le seul salarié sur le service, et ça impacte surtout ma façon de travailler, les projets que je peux développer avec des partenaires de temps en temps au niveau local mais aussi au niveau international. » (Ite*, I-3.)

À l'échelle des organisations, le réseautage amplifie la capacité d'action lorsqu'il se transforme en partenariat effectif, *a fortiori* dans le cas de partenariats « inattendus » comme ceux avec des organisations en dehors de l'UE. Il est important de souligner derrière l'effet « tangible » du développement de projets avec de nouveaux partenaires, l'existence d'autres impacts moins visibles tout aussi importants : le réseautage implique aussi alors le développement de l'expertise, de l'organisation :

« Donc j'ai envie de travailler sur le SVE, mais peut-être réfléchir à des projets peut-être plus grands, d'aller encore plus loin. Dans ce truc du coup, j'ai un projet où je veux faire bouger en *job shadowing* des coordinateurs SVE. C'est comme une mobilité, mais en gros c'est les faire bouger chez un partenaire européen qui est professionnel, enfin qui est spécialisé dans un truc que eux ne font pas, je ne sais pas, ça peut être l'accueil de volontaires en court terme, de travailler le volontariat avec des personnes handicapées, peut-être la coordination de structures locales pour accueillir des SVE... » (Bip I-3.)

Autres impacts de la montée en compétences des travailleurs de jeunesse pour les organisations

En dehors du développement des partenariats, quels sont les bénéfices de la montée en compétences des travailleurs de jeunesse pour leurs organisations ? Les résultats sont tranchés : parfois il n'y a pas d'effets, parfois ils existent et font l'objet de stratégies explicites de la part des organisations, parfois ces effets sont seulement indirects.

▪ **Rappel du contexte français du secteur du travail de jeunesse**

Tout d'abord, un état des lieux du contexte du secteur d'activité du travail de jeunesse s'impose pour comprendre les tensions qui le traversent et les initiatives politiques multi-territoriales qui le gouvernent.

Les participants donnent à voir, dans leurs propos, des organisations qui subissent la précarité dans le secteur de la jeunesse en étant dépendantes des choix électoraux et des décisions politiques, des subventions pour le développement de projets ou de l'obtention de marchés publics ; leur activité est fluctuante et elles sont donc confrontées au *turn-over* du personnel.

Il est patent que ce rôle d'opérateurs/prestataires de services que jouent les associations dans le paysage des acteurs de jeunesse dans un contexte concurrentiel s'accompagne d'une précarité des emplois. La majorité des professionnels connaissent dans notre pays des trajectoires professionnelles non linéaires et une flexibilité certaine dans l'emploi. Ce contexte n'est pas favorable à la diffusion des impacts liés à la montée en compétences des professionnels, en termes de structuration du secteur et de consolidation des organisations de jeunesse.

Cependant, peu à peu, l'enjeu de la reconnaissance des compétences des professionnels affleure à l'agenda politique, souvent justifié par la recherche du développement d'une démarche de qualité.

À titre d'exemple (encadré 10, ci-dessous), dans le diagnostic du Comité régional de mobilité (COREMOB) de la Région Nouvelle Aquitaine, plusieurs conclusions pointent les enjeux liés à des démarches de qualité pour les organisations œuvrant dans le champ de la mobilité internationale éducative pour les jeunes.

ENCADRE 10. EXTRAIT DES RECOMMANDATIONS PRESENTEES SUITE AU DIAGNOSTIC TERRITORIAL DE NOUVELLE AQUITAINE

« Renforcer un accompagnement de qualité des jeunes dans la Nouvelle-Aquitaine

1. Sécuriser les parcours de mobilité en définissant un cadre pédagogique adapté soutenu par les porteurs de projets

– Vers une charte, un label régional des structures de mobilité jeunesse

2. Développer un accompagnement de qualité, systématisé pour les jeunes de la Nouvelle-Aquitaine en passant d'une multiplicité de pratiques d'accompagnement à un dispositif, une stratégie et des outils capitalisés et partagés

– Vers un dispositif modulable d'accompagnement à la mobilité, de la préparation au départ jusqu'au retour du jeune

3. Pérenniser l'impact de la mobilité dans les parcours en valorisant l'expérience en et réinvestissant les compétences acquises dans les espaces de formation

– Vers des formations inclusives permettant à chaque jeune souhaitant participer à un projet de mobilité de devenir un acteur de sa formation

4. Développer la formation des acteurs de mobilité et des encadrants jeunes en matière d'accompagnement et de pédagogie de projet

– Vers des formations qualifiantes, favorisant la reconnaissance de compétences des acteurs intégrées dans des référentiels métiers. »

Source : http://nouvelle-aquitaine.drdjcs.gouv.fr/sites/nouvelle-aquitaine.drdjcs.gouv.fr/IMG/pdf/somob_complet.pdf

Au-delà du rappel du contexte français, que disent les interviewés des impacts sur les organisations en termes de développement de capacité d'action et de démarches qualité. ?

▪ **Précarité et absence de bénéfices liés à la montée en compétences pour les organisations**

Tout d'abord, il est clair qu'il n'y a pas d'impact sur la capacité d'action sur les organisations « en crise ». Lorsque les changements politiques transforment leurs missions, certaines personnes interviewées sont amenées à choisir d'autres perspectives professionnelles et ne travaillent plus dans le champ du travail de jeunesse à dimension internationale. Les impacts à long terme sont donc inexistantes au plan individuel²⁶.

²⁶ Dans notre échantillon, sur les vingt personnes interviewées au troisième entretien, seules six occupaient le même poste. Pour un rappel plus précis des évolutions de situations professionnelles entre la première et la seconde interview, se reporter à l'introduction du rapport.

De même, pour les structures concernées par ces évolutions, l'impact à long terme est également annihilé ou limité aux partenariats développés à court-terme, même si des transferts d'apprentissage directs restent perceptibles dans les activités développées ou à travers le partage de réflexion avec les collègues intéressés.

Pour le cas particulier des volontaires en service civique, l'impact pour les structures était d'avoir des jeunes ambassadeurs de la mobilité ayant acquis des méthodes d'éducation non formelle pour faciliter l'apprentissage entre pairs et donc informer sur la mobilité. Lorsque les volontaires ont fini leur service civique, on observe que la capacité de promotion de la mobilité se restreint fortement, faisant disparaître la plus-value de la mission du volontaire.

Plus spécifiquement, pour les structures qui travaillent par pôles, les travailleurs de jeunesse à l'international sont souvent cloisonnés sans que leurs ressources soient partagées.

▪ ***De trop rares cas de stratégies explicites de transfert des bénéfices liés à la montée en compétences des travailleurs***

Hormis ces cas, quand les organisations ont des attentes concernant la participation de leurs employés ou de leurs bénévoles aux formations, différentes stratégies de transfert s'opèrent. *A minima*, un espace de rencontres collectif est organisé au retour pour « débrief » sur l'expérience, mettre en mots les apprentissages, faire un lien avec leur contexte, partager les acquisitions. Ainsi la dynamique d'apprentissages et le potentiel transfert de ceux-ci sont facilités et cela permet d'affirmer et/ou de considérer de nouvelles capacités du participant. Le partage vient enrichir aussi la boîte à outils et méthodes de l'organisation pour élargir la palette des ressources mobilisables²⁷.

Pour les organisations qui, d'abord, connaissent, puis reconnaissent ces formations, on observe une stratégie de mobilisation des acquisitions des salariés ayant participé aux formations. De plus les participants sont impliqués dans une stratégie globale d'organisation. Et celle-ci a un objectif qui s'accorde avec ceux de la formation. Au retour de formation, l'équipe va penser et mettre en œuvre le transfert et donc l'utilisation des acquis de la formation. Et ce, à partir de l'individu mais aussi de l'équipe, ainsi nous pouvons observer un effet démultiplicateur. Cependant, seulement deux participants nous relatent une telle stratégie.

La reconnaissance interne de la montée en compétences et le sentiment de légitimité entraînent une affirmation de l'individu à promouvoir sa démarche de formation et de développement de compétences :

« Je suis monté directement voir le DGS [directeur général des services]. En fait je suis allé voir Marion qui est une ancienne collègue qui bossait avec moi sur le secteur jeunesse et qui est maintenant au service de la direction générale, qui a fait des échanges européens étant jeune, et qui parlait anglais. Et donc du coup le DGS a tout de suite dit "hop hophop, il y a des gens qui travaillent sur des dossiers européens, c'est très intéressant." [...] Mais l'avantage du DGS, que ça soit su au plus haut niveau chez nous, on est un peu plus crédible, c'est-à-dire que à un moment donné il y a le souci de faire profiter d'autres services, on a le souci d'en faire un peu la promotion, parce que sinon on aurait pu prendre que des gens du service Jeunesse. » (Bsy, I-3.)

▪ ***Faute de stratégie explicite de l'organisation, des impacts indirects sur les pairs dans l'organisation***

Plusieurs participants relatent que des collègues se sont intéressés à leur formation et ils ont pu faire la promotion de leurs apprentissages et plus largement de la formation tout au long de la vie, de l'éducation

²⁷ Le Module C de l'étude approfondira cette question.

non formelle et des formations TCA et KA1. Bsy* part avec un collègue à une nouvelle formation un an après et il a l'aval de sa direction pour faire des liens entre les différents services intéressés par l'échelle européenne : la jeunesse, l'éducation, les relations internationales, la personne en charge du Fonds européen de développement régional (FEDER). Pour Mos*, ce sont les outils et la démarche qui intéressent plus particulièrement ses collègues et qui pourraient les amener à se former aussi.

▪ ***L'expertise reconnue au niveau local***

On observe enfin également des effets à l'échelle locale quand la reconnaissance de l'expertise du travailleur de jeunesse se répercute sur la structure et son environnement d'action. Les travailleurs de jeunesse expérimentés ou qui expérimentent de plus en plus les formations européennes sont alors perçus par leur réseau et au-delà comme des experts. Les structures sont ainsi valorisées par cette reconnaissance et acquièrent plus de légitimité dans leurs actions dans le secteur. L'une des participantes salariées dans une maison de la jeunesse et de la culture (MJC) indique qu'elle intervient pour le bureau d'information Jeunesse et pour la mission locale, et qu'elle est intervenue lors du regroupement national des MJC pour présenter son expertise. Dans une moindre mesure, l'échange avec les collègues sur des méthodes créatives pour accompagner les jeunes ou avec des volontaires au retour de leur propre séminaire stimule l'utilisation de ces apprentissages par la participante mais aussi par son entourage. Ces effets démultiplicateurs indiquent une évolution qualitative de l'accompagnement des jeunes au sein de la structure.

Au-delà de ces deux impacts les plus visibles, l'analyse du corpus d'entretiens fait aussi ressortir d'autres preuves du développement professionnel et personnel.

Impacts sur le développement professionnel et personnel

Le développement professionnel en actes : nouvelles activités, nouvelles pratiques professionnelles

Il s'agit ici d'illustrer des réalisations concrètes témoignant de l'existence d'un développement professionnel. En clair, les actions et pratiques professionnelles présentées ci-dessous n'auraient pas pu, selon nous, être développées sans les acquisitions permises par la formation suivie et la capacité à les utiliser en situation. Elles témoignent d'une maîtrise des apprentissages permettant leur mise en pratique.

Ces actions et pratiques sont variées dans leur nature ; de plus, ces activités sont nouvelles pour les participants :

- **Conception de formations** : À son retour, Yed.* a conçu et mis en place une formation sur la thématique de la radicalisation pour sa municipalité notamment en réinvitant des intervenants de sa formation TCA. Bem* a gardé précieusement le planning de sa formation TCA pour planifier les séminaires internationaux qu'elle a eu à organiser. Bip* a mobilisé ses apprentissages pour développer les formations de mentorat de SVE comme prévu dans la stratégie annuelle de son organisation. Fmu*

s'inspire du travail des formateurs et notamment de leur démarche de facilitation dans ses premières formations.

Ainsi nous observons le transfert des savoirs, savoir-faire et savoir-être acquis dans leurs activités. L'apprentissage est validé par cette mise en situation. Pour chacun, ce développement professionnel est bénéfique pour leur organisation.

Sans aller jusqu'à la mise en place de formations, certains prennent l'initiative de la dissémination de leurs acquisitions ; ainsi Run* a pris la responsabilité de diffuser son expérience :

« Nous avons donc fait une note d'information à la fédération sur cet échange, un quatre pages avec même une petite page centrale que nous avons partagée avec le réseau, que j'ai distribué lors d'une réunion sur la mobilité en juin dernier que j'organisais. »

La plupart des participants ont partagé certaines de leurs acquisitions avec leurs collègues proches, de façon informelle et spontanée, et même aléatoire. Dans ce partage, les participants mettent en œuvre les mécanismes d'apprentissage pour les ancrer dans leur environnement. Plus le partage est réinvesti et partagé, plus l'impact est conséquent en termes d'apprentissages.

- **Promotion de l'expertise** : Bsy* est la personne de référence pour promouvoir la mobilité sur son territoire rural. Il partage son expérience et surtout ses conseils pratiques pour développer le travail de jeunesse à l'international. Il insiste sur l'importance du déblocage linguistique et fait la promotion de la formation à laquelle il a participé. La conscientisation de ses apprentissages avec leur mise en mots pour les partager accroît sa légitimité en tant qu'expert du travail de jeunesse international.

En tant que volontaire en service civique, Lyd* est ambassadeur de la mobilité auprès des jeunes de sa structure avec une démarche d'apprentissage par les pairs. Il utilise les méthodes apprises lors de sa formation. C'est une stratégie de son organisation pour développer la promotion de la mobilité des jeunes qui a donc bénéficié à court terme du développement de compétences de Lyd*.

- **Contributions au développement de la démarche de qualité** : Pec* a continué à s'impliquer pour son organisation afin de finaliser le dossier d'accréditation pour accueillir et envoyer des volontaires en SVE. Il a terminé cette démarche en faisant du bénévolat durant l'été (après son contrat de travail). Il a été formé pour être expert et évaluer les projets de l'action clé 1 pour l'Agence Erasmus+ Jeunesse en action, même si c'est un engagement personnel. Tout en soulignant l'engagement vocationnel du travail de jeunesse, suite à la formation, les participants se sentent légitimes et investis pour proposer leur service et poursuivre le développement de leur expertise professionnelle. Dans le premier cas, il s'agit d'un effet court-terme induit par la réalisation finale du dossier d'accréditation. Mais Pec* reste encore en lien avec la directrice de son ancienne organisation.

- **Démultiplication des actions pour la jeunesse** : Mem* a envoyé un jeune homme dans un stage de trois mois en Jordanie grâce à l'un de ses partenaires et ce jeune a pu être le relais pour le projet « un sac pour un enfant » mené par une jeune femme du même territoire. Autre exemple : les projets Erasmus développés par Mos* sont aussi des actions concrètes issues du développement de ses partenariats et de son appétence à développer des méthodes et réflexions apprises. À travers la mobilisation de leurs nouveaux partenaires et de nouvelles méthodes d'accompagnement, les participants mobilisent les apports de la formation au profit de leur public. Dans la démultiplication de leur « offre », ils témoignent de leur développement professionnel et de l'amplification de leurs actions à destination des jeunes.

Dans les deux cas, les méthodes et les partenaires sont toujours intégrés en termes de capacité professionnelle, mais les initiatives sont limitées à cause d'une baisse importante d'activité de travail de jeunesse international de leurs organisations respectives. Ainsi nous mettons ces deux actions en lumière dans la sous-partie « développement professionnel » en tant que mise en situation et validation des apprentissages à court terme. Aussi parce que les organisations n'ont à long terme plus de bénéfices liés.

- **Travail de jeunesse international et maîtrise de l'anglais** : M-N*, la participante qui avait le plus de difficulté à communiquer en anglais, part pour une nouvelle formation avec une volontaire pour l'aider à la traduction si besoin ; elle relève de nouveau le défi de la formation en anglais suite à l'expérience positive vécue. Elle sait qu'elle est en capacité de comprendre et se faire comprendre, et surtout quand la cohésion de groupe facilitée dans ce type de formation lui permet d'entrer en contact avec les participants. Elle élargit ainsi son environnement professionnel et enrichit sa pratique professionnelle par la maîtrise de l'anglais. Pour les primo-participants à des formations européennes, la confiance en leur capacité à participer à un séminaire international en anglais leur permet de se projeter dans de nouvelles activités à cette échelle et avec une plus grande diversité de partenaires.

Pourquoi valoriser ces réalisations concrètes ? Cette dernière approche nous permet de franchir encore un nouveau pas dans l'analyse de la montée en compétences. Il s'agit de s'intéresser à « l'agir professionnel » pour reprendre les termes de Guy Le Boterf (2017).

Ces différents exemples montrent en effet l'existence d'un savoir agir et de la capacité de combiner des ressources diversifiées en situation, constitutives de la compétence. Ici, l'analyse n'est plus centrée sur les compétences en tant que telles, mais sur le professionnel compétent. Cette approche est proche dans sa conception de l'approche socio-constructiviste développée pour appréhender les compétences comme potentialités – le professionnel est acteur –, mais elle diffère en ce qu'elle est davantage centrée sur l'individu et vise à permettre de reconsidérer les modalités du processus d'agir professionnel.

Pour terminer cette analyse des impacts, il importe cependant de ne pas oublier la dimension personnelle du développement professionnel, en écho à la problématique présentée au début de ce rapport.

Développement personnel, impact plus implicite, mais capital

Plusieurs raisons poussent à s'intéresser à l'évolution du développement personnel des interviewés. D'abord l'amélioration du bien-être des personnes est un des aspects figurant dans les critères d'impact social. Ensuite, compte tenu du positionnement des interviewés dans leur parcours, et de l'importance pour eux de la construction d'une identité sociale et d'une identité professionnelle, il est important de s'arrêter sur les impacts en termes de socialisation professionnelle puisque Dubar nous rappelle que dans celle-ci se joue une double transaction : biographique et relationnelle. Dans cette perspective, un complément théorique s'impose.

Dans un article de 2009, Franck Joatambo se réfère aux travaux de Leclerc, Lefrançois, Dubé, Hébert et Gaulin (1998) pour examiner la notion de développement personnel sous le concept d'actualisation de soi (*self actualization*). Trente-six indicateurs sont proposés dont les trois traits essentiels sont :

- « l'ouverture à l'expérience » selon Rogers, c'est-à-dire le fait d'être conscient et en contact proche avec ce qui se passe en soi, dans sa relation aux autres et avec le monde en général ;
- « la référence à soi », c'est-à-dire l'autonomie vis-à-vis de l'autre et de l'environnement, la stabilité dans son image de soi et le fait d'être sûr de ce que l'on est ;
- une combinaison équilibrée entre « ouverture à l'expérience et référence à soi ».

TABLEAU 4. LES INDICATEURS DE L'ACTUALISATION DE SOI (D'APRES LECLERC ET AL. 1998)

Ouverture à l'expérience Les personnes en cours d'actualisation de soi...	Référence à soi Les personnes en cours d'actualisation de soi...
1. Sont conscients de leurs sentiments 2. Ont une perception réaliste d'eux-mêmes 3. Font confiance à leur propre organisme 4. Sont capables de « prise de conscience » 5. Sont capables d'accepter des sentiments contradictoires 6. Sont ouverts au changement 7. Sont conscients de leurs forces et de leurs faiblesses 8. Sont capables d'empathie 9. Sont capables de ne pas être préoccupés par eux-mêmes 10. Vivent dans l'instant présent (l'ici et maintenant) 11. Ont une perception positive de la vie humaine 12. S'acceptent comme ils sont 13. Ont une perception positive de l'organisme humain 14. Sont capables de réactions spontanées 15. Sont capables de contact intime 16. Donnent un sens à la vie 17. Sont capables d'engagement	1. Se considèrent comme responsable de leur propre vie 2. Acceptent la responsabilité de leurs actes 3. Acceptent les conséquences de leurs choix 4. Agissent selon leurs convictions et leurs valeurs 5. Sont capables de résister à des pressions sociales indues 6. Se sentent libres d'exprimer leurs opinions 7. Apprécient de penser par eux-mêmes 8. Se comportent d'une manière authentique et congruente 9. Ont un sens développé de l'éthique 10. Ne sont pas paralysés par le jugement des autres 11. Se sentent libres d'exprimer leurs émotions 12. Font usage de critères personnels pour s'auto-évaluer 13. Sont capables de sortir des cadres établis 14. Ont une estime de soi positive 15. Donnent un sens à leur vie
Ouverture à l'expérience et référence à soi Les personnes en cours d'actualisation de soi... 1. Maintiennent le contact avec eux-mêmes et l'autre personne quand elles communiquent 2. Peuvent faire face à l'échec 3. Sont capables d'établir des relations sérieuses 4. Recherchent des relations basées sur le respect mutuel	

Source : Joatombo F., 2009, « Vers une définition du développement personnel », *Humanisme et entreprise*, n° 294, p. 29-44.

Partant, une définition de l'actualisation de soi est proposée comme étant un « processus à travers lequel [le] potentiel [d'un individu] se développe en congruence avec sa perception de soi et sa propre expérience » (Leclerc *et al*, 1998, p. 78-79).

L'analyse de l'impact sur le développement personnel est construite sur ces bases théoriques.

Ouverture à l'expérience : en termes de conscientisation de leurs émotions, plusieurs participants parlent de leur « zone de confort » pour indiquer cette écoute d'eux-mêmes et mettre en mots cette

ouverture à l'apprentissage, à l'expérience qui présente le risque d'être à la limite de l'inconfort. L'utilisation d'outils et l'acquisition de méthodes d'expression de soi facilitent aussi cette ouverture tout en étant transversaux à différents domaines d'action comme en témoigne Ami* (I-3) :

« Du coup, si je me remémore la gestion des conflits interculturels, donc on a utilisé le théâtre-forum, on a utilisé la communication non violente, et pas mal l'expression de soi finalement vis-à-vis des autres, qu'elle soit très personnelle ou politique, politisée quoi, qu'elle soit de l'ordre du ressenti ou voilà, apporter son avis sur un débat. »

À propos de la **prise de conscience**, nous avons déjà souligné, à travers le processus réflexif et les mécanismes d'apprentissage, son caractère indispensable. Les participants n'abordent jamais frontalement la prise de conscience bien que l'utilisation de l'expression leur permette de mettre l'accent sur le processus d'un apprentissage.

Concernant plus particulièrement la conscientisation de ses forces et ses faiblesses, le questionnaire du second entretien posait la question : Avez-vous été en capacité d'améliorer vos forces et faiblesses liées au travail de jeunesse en participant à cette formation ? Si oui ou non, Comment ? Pourquoi non ? À cette question, une sélection de trois réponses :

« Ça me fait réaliser, même en parlant pendant cet entretien, que du coup je pourrais peut-être m'intéresser à des sujets plus divers et du coup intégrer même... dans le cadre de mon journal c'est vrai que ce serait facile, mais intégrer plus de dimensions à mon engagement et pas rester justement seulement cantonné à une action spécifique, ce qui au final nous enferme un peu. » (Rin*, I-2.)

« Là où je progresse beaucoup c'est sur le moi-même, sur le savoir-être et sur la relation à l'autre. Là clairement, sur les échanges européens, parce que j'ai le souci d'accueillir de tout bien faire, je prends sur moi-même. Et puis en compétences, dans le boulot, moi sur ces formations, je prends tout. Ce n'est pas compliqué, je me suis constitué une bible, *The Bible* ! Donc en fait là-dedans, tout ce qu'on voit... j'ai plein de petits dessins là-dedans. En fait, je me suis constitué... c'est la bible du parfait petit animateur européen. Donc je colle tout, je prends tout, les jeux de connaissances, les défis, les notes... [...] Moi, je progresse avec les échanges européens, je progresse avec les formations, parce que je trouve là-dedans en fait ce que je ne trouvais plus à côté. » (Bsy*, I-2.)

« Moi j'ai eu beaucoup de mal à me positionner, et on en a discuté avec une formatrice qui disait : "Mais c'est terrible parce que des fois, t'as envie de te positionner, et en même temps t'as des freins parce que soit on manque un peu de courage, il faut..." On n'est pas courageux je pense quoi par rapport à ces situations parce que tu te dis : Mon dieu, si je commence à dire ça, est-ce que la personne en face de moi... ? Est-ce que je ne vais pas prendre un poing dans la tronche ? Est-ce que les gens autour de moi vont pas me dire "non, t'es pénible, t'as pas à dire ça" ?

– *La peur en tout cas du jugement des autres ?*

– Du jugement des autres et tout ça, et ça fait... Et finalement je me suis rendu compte moi personnellement que sur ça, j'avais encore beaucoup de choses à réfléchir quoi.

– *Sur quelle place tu choisis de prendre et t'assumes de prendre ?*

– Et assumer oui, assumer, ce n'est pas facile en fait, parce que dans ses convictions, c'est très simple de dire : Je suis comme ça, il y a pas de soucis, et puis dans les actes en fait, il y a beaucoup de choses... » (Gei*, I-2.)

Il est patent que la dynamique de conscientisation est stimulée par l'entretien pour Rin*. Bsy*, pour sa part, évoque la conscientisation de ses faiblesses et comment la dimension européenne le pousse à développer des forces dans l'accueil et dans l'apprentissage. Dans le cas de Gei*, le vécu d'un atelier et un échange avec une formatrice lui ont permis de conscientiser et de mettre en mots sa réflexion sur elle-même relative à son positionnement par rapport à ses valeurs et face aux autres.

Chaque interviewé a répondu à cette question en faisant des liens avec leurs forces et faiblesses personnelles mobilisées lors de leur activité de travail de jeunesse. La comparaison avec les pairs et le vécu d'expériences nouvelles sont propices à la réflexivité sur sa pratique et en filigrane à l'évaluation de soi-même.

Concernant **l'acceptation des sentiments contradictoires**, quelques-uns osent aborder la multiculturalité du groupe pour questionner la compétence interculturelle et le développement de leur tolérance face à l'ambiguïté.

Du fait de leur activité de travailleur de jeunesse, **l'empathie** est une compétence sociale nécessaire à l'accompagnement. En participant à la formation, les interviewés pointent l'écoute active comme compétence développée pour mieux comprendre l'Autre et s'enrichir des diverses réalités et pensées.

La capacité à **être dans le moment présent** fait écho à l'intensité vécue lors des formations. Plusieurs primo-participants sur les formations mentionnent s'être impliqués entièrement et avoir vécu la dynamique de groupe comme très stimulante. Les moins expérimentés découvrent aussi l'andragogie et ses principes : l'importance de la motivation, de la cohésion de groupe et à la valorisation des savoirs des personnes. Associée à l'éducation non formelle et ses méthodes collaboratives ou de simulation, l'andragogie invite les participants à ressentir, à vivre, à penser ensemble. Cette approche pédagogique des formations facilite la capacité d'être dans le moment présent connecté aux autres et à ses réflexions.

La capacité d'**engagement** est sous-jacente à la dimension vocationnelle du travail de jeunesse pour les bénévoles, les volontaires et tous les salariés.

« Là en l'occurrence, je sais que je vais partir en Italie et la première chose que je vais faire, c'est déjà faire partie d'une association de jeunes quoi, travailler de l'intérieur. Ça va prendre deux-trois mois pour parler italien, mais je pense que c'est bien quoi. Ce qui est bien dans ce genre de formation ou dans ce genre d'expérience, c'est que tu l'amènes où tu es, et vu que c'est européen, tu peux encore développer. Je n'ai pas besoin de l'écrire en italien, je peux l'écrire en français ou en anglais, c'est la même chose tu vois. Donc c'est un outil de travail qui peut aller ailleurs et créer des projets ailleurs quoi, c'est génial. » (Pec*, I-2.)

Pour chaque interviewé, être travailleur de jeunesse international est un choix vocationnel de s'engager pour la jeunesse et pour les rencontres multiculturelles. L'engagement des volontaires en service civique est cependant plus lié à leur statut de volontaire qu'à la jeunesse et l'interculturel ; d'ailleurs ils ne sont plus impliqués dans le travail de jeunesse lors du troisième entretien, leur volontariat étant terminé.

Ce développement de **la connaissance de soi** est stimulé par l'expérimentation de l'inconnu puisque les participants, le lieu, les formateurs, les ateliers, ses propres réactions face à toutes ces dimensions sont à découvrir, et donc permettent de s'y découvrir. Des ateliers visent plus particulièrement la découverte de soi ainsi que la découverte des autres pour comprendre les mécanismes réactionnels par rapport à certaines situations et pouvoir ensuite accompagner au mieux les jeunes. C'est le cas des activités de simulation, notamment pour aborder l'accompagnement au choc culturel.

Référence à soi : l'indicateur de la responsabilité face à sa propre vie fait écho au rapport à la formation tout au long de la vie mentionné dans les gains. En effet, plus la participation à ces formations est issue d'une démarche individuelle (en accord avec une organisation), plus les participants sont des acteurs motivés qui gèrent leur professionnalisation et leur développement de compétences.

Lorsque nous les avons interrogés sur les valeurs européennes, tous les participants ont déclaré ne pas accorder les valeurs liées à leur profession à celles défendues par l'UE, mais ils agissent avec conviction et conscience de ces valeurs. En lien avec cet indicateur, le sens donné à leur vie – professionnelle – est défini par ces valeurs, c'est que nous nommons la « vocation à devenir travailleur de jeunesse international ».

Pour ce qui est de l'indicateur « penser par eux-mêmes », toute l'exploration de leurs apprentissages liés à la formation est source d'un processus réflexif. Tout d'abord leur participation à la formation est

issue d'un choix pensé par eux-mêmes ; la formation a proposé des activités pour étayer sa pensée ; la rencontre avec les pairs permet de confronter ses pensées à celles des autres et permet de stimuler la construction de nouveaux projets ou de projets enrichis par de nouvelles perspectives. Cependant, penser par soi-même les apprentissages issus de la formation est à l'évidence favorisé également par la réalisation des entretiens de court et long terme. Sans l'entretien un an après, la réflexion sur les apprentissages acquis à long terme serait certainement moins approfondie, puisque la remémorisation a été difficile pour beaucoup. Cependant les participants qui ont des actions liées à la formation sont plus « proches » de leurs apprentissages et encore dans un processus réflexif à long terme.

Ite* (I-3) partage la démarche de formation qu'elle a suivie :

« Du coup depuis la formation qui était sur la gestion de conflits interculturels par différents biais, notamment le théâtre-forum, ça m'a vraiment donné envie d'aller pousser le théâtre-forum, et du coup je me suis inscrite dans une formation. Là, j'ai fait deux sessions de deux semaines, et depuis mars dernier, d'ailleurs c'était en suivant la formation là, du coup je suis en formation de près ou de loin, on va dire avec eux, c'est-à-dire que du coup je les accompagne sur le terrain dans leurs actions de mise en place de forums, et j'ai suivi aussi deux formations en internat, enfin sur une semaine. »

L'équilibre entre l'ouverture à l'expérience et la référence à soi : dans leur recherche de partenariat de qualité et dans le fait d'assumer l'importance de la relation interpersonnelle, les participants mettent en avant leur recherche de relations basées sur le respect mutuel.

Il nous semble que l'importance accordée à la communication montre aussi cette recherche d'équilibre, ainsi que celle accordée à l'écoute active qui considère les perspectives de l'Autre. Les participants partagent l'importance de leur apprentissage dans ces domaines comme le souligne A-l* (I-2) :

« J'en ai beaucoup parlé à mes amis, à ma famille et aussi à mes collègues proches, parce que pour moi, c'est vraiment une formation sur la communication qui est tombée à pic, et qui m'a fait beaucoup de bien au moment où c'est arrivé, et largement diffusée. ».

Après avoir approfondi l'analyse de l'actualisation de soi (selon la définition de Franck Joatombo) au regard du discours des participants, notre enquête montre que le « développement de soi » est stimulé par et lors des formations. Les participants abordent par exemple la sortie de la zone de confort, et l'adaptation à l'environnement de façon explicite. S'agissant de la conscientisation et de la connaissance de soi c'est plus implicite, l'effet des questions de l'entretien apporte des éléments de réponse qui par l'analyse éclairent la dimension du développement personnel.

L'impact sur le développement personnel est aussi à lié au développement des compétences socio-affectives, celles-ci peuvent être jugées et nommées comme des qualités ou comme des savoir-être. Ainsi les *soft-skills* sont reliées au développement personnel puisque certains de leurs indicateurs sont similaires comme par exemple l'empathie ou encore la recherche de relations basées sur le respect mutuel. D'ailleurs la valorisation actuelle des *soft-skills* démontre une reconnaissance du développement personnel.

La dimension européenne renforce l'estime de soi et la reconnaissance des autres. L'impact de ces formations sur la confiance en soi et en ses capacités est mis en valeur par la connotation positive de la participation à un événement européen, en anglais, impliquant souvent une mobilité internationale. De plus, la revendication communautaire des travailleurs de jeunesse internationaux, face à l'isolement récurrent des professionnels en charge de la mobilité internationale des jeunes, ajoute la satisfaction « d'en être ».

Conclusion

Les impacts sociaux explicites sont les réalisations visibles produites après la formation. Ils illustrent l'agir professionnel compétent. En prenant la métaphore de l'iceberg, les impacts implicites sont dévoilés dans le discours mais non nommés comme tels. Dans la partie émergée se situent le partenariat actif, les activités menées, le partage d'expertise qui sont reconnus par l'individu et l'organisation. Dans la partie immergée, les apprentissages et compétences développées se cristallisent dans des pratiques et habiletés sociales. En particulier, au titre des ressources majeures mobilisées par le professionnel compétent, on trouvera les compétences socio-affectives telles que la pensée critique et la souplesse cognitive, favorisée notamment au travers de l'expérience multiculturelle, avec l'importance soulignée de l'écoute active et de l'intérêt de comparer une diversité de perspectives pour s'en enrichir ; telle que la réflexivité, ressource conséquente dans le processus d'apprentissage, dans la capacité d'apprendre tout au long de la vie, dans la capacité de considérer l'Autre comme un pair et l'éducation non formelle comme des sources d'apprentissage ; telle que la capacité d'apprendre à apprendre qui transforme les individus notamment à travers leur rapport à la formation.

Ces acquis de l'ordre de la réflexion sur ses propres mécanismes d'apprentissages sont importants pour la projection de l'individu dans son rôle futur de travailleur de jeunesse qui se professionnalise tout au long de la vie, qui se nourrit des expériences des autres participants en formation mais aussi de ses collègues. Un bémol toutefois : les participants sont très peu nombreux à se sentir soutenus par leur organisation dans leur processus d'apprentissage pour valider leurs acquis de formation, d'autant plus si l'impact n'est pas visible.

Ces résultats soulignent aussi une forme de tension entre une approche managériale de la professionnalisation portée par la Commission européenne, notamment à travers Salto, et les effets sur le développement personnel et professionnel vécus et conscientisés par les travailleurs de jeunesse et leurs organisations. En effet, à l'échelle des individus et des organisations, l'enjeu de la montée en compétences pour valoriser le travail de jeunesse international s'inscrit au niveau individuel, du moins en France. Le terme de travail de jeunesse n'est pas communément utilisé et la spécialisation du travail de jeunesse international est encore plus floue. Les acteurs ne se revendiquent pas comme « travailleurs de jeunesse européens ». Dans leurs actions et à travers leurs compétences, ils sont concernés par la démarche de professionnalisation, mais le manque de reconnaissance de cette activité n'en permet pas la conscientisation collective. Les tensions liées au secteur comme la précarité, la course aux appels à projets, l'instabilité des politiques de jeunesse territoriales sont subies par les individus et les organisations. Ce terrain n'est pas fertile à l'engagement nécessaire dans une valorisation collective des compétences. En outre, les trajectoires individuelles se dessinent et, au gré des motivations et des stratégies d'évolution, les travailleurs de jeunesse participent aux formations et se professionnalisent.

Perspectives professionnelles futures

La grille d'entretien élaborée pour la dernière interview proposait, pour boucler la réflexion sur les évolutions professionnelles, une batterie de questions sur la perception des perspectives futures. Cette partie s'attachera aussi à mettre en relief la spécificité française de cette étude européenne, à savoir la présence de volontaires en service civique dans les formations relevant du programme Erasmus + Jeunesse, ainsi que le demande le protocole de recherche de RAY.

Une évolution professionnelle dominée par la précarité structurelle du travail de jeunesse en France

Parmi les personnes interviewées, beaucoup sont dans une période de transition dans leur carrière et/ou dans une phase de professionnalisation et d'évolution. L'âge a une certaine influence dans la manière de se projeter, en particulier pour ceux qui entrent sur le marché du travail. Les primo-participants sont encore incertains de leur avenir. Mais ce qui est visible surtout dans les trajectoires des personnes interrogées, c'est la précarité structurelle du travail de jeunesse.

Ainsi, certains participants recherchent un nouvel emploi, soit pour évoluer professionnellement (statut ou mission) soit parce que leur contrat à court terme est terminé. Plusieurs participants souhaitent devenir des formateurs internationaux, la formation est expérimentée avec un double objectif de participant-apprenant et d'observateur-apprenant. Seul Run* a changé de poste et voit cette évolution comme positive. Sa participation et son implication dans la conception du projet KA1 sont valorisées.

D'autres participants sont de retour à l'université pour poursuivre leurs études formelles. D'ailleurs leurs projets professionnels s'écartent du travail international de jeunesse mais dans une direction qui fait sens pour les individus : travailleur humanitaire, chargé de mission dans l'administration des institutions européennes, animateur sportif. Ainsi leur période d'activité dans le travail de jeunesse international a été une étape dans leur évolution professionnelle mais n'en est pas la finalité ultime. Par exemple, Pec* a repris les études en politique et relations internationales avec une fascination pour l'Europe et le rapport à la citoyenneté développée sur ce continent (il est originaire d'Amérique du Sud). La définition de la démocratie et la mise en œuvre de sa gouvernance l'intéressent particulièrement. Les formations auxquelles il a participé sur le lobbying et sur la citoyenneté ont été des déclics pour s'engager dans des activités de promotion des valeurs citoyennes européennes au quotidien.

Enfin, certains autres participants restent dans leur emploi même s'ils ne sont plus satisfaits. Ces situations montrent le poids de la précarité structurelle et la soumission à des conditions ou missions de travail insatisfaisantes. En même temps la dynamique de projets ou les directives politiques induisent des changements bruts qui peuvent être tantôt positifs tantôt négatifs pour la personne. L'attente de la prochaine étape positive peut expliquer que l'on reste dans une situation momentanément insatisfaisante.

Cependant parce qu'être un travailleur de jeunesse international suppose une forte implication, au service des autres et de certaines valeurs, tous les interviewés veulent continuer à s'impliquer dans le

secteur en tant que professionnels ou en tant que bénévoles. L'importance de l'engagement de la plupart des participants démontre l'aspect vocationnel de ce secteur d'activité.

Enfin, la mobilité d'apprentissage semble aussi développer – parallèlement – le goût du voyage. Le voyage est mentionné avec une motivation soit interculturelle (en tant que touriste ou volontaire européen), soit liée à l'implication et au développement personnel (en tant que participant à une visite d'étude ou volontaire international).

Le cas français : les participant·e·s en service civique

Sur l'échantillon des interviews 1 et 2, les volontaires en service civique étaient au nombre de six dans quatre structures différentes (trois volontaires s'investissant pour la même organisation nationale dans différentes régions). Nous en avons sélectionné trois pour le troisième entretien afin d'avoir un regard sur les impacts qu'ils perçoivent de cette formation sur eux-mêmes, sur leurs trajectoires de vie et sur leurs organisations.

Nous avons observé certaines spécificités liées à ces participants : pour la plupart ils ont été incités à participer à cette formation et s'en sont déclarés satisfaits. Pour les deux dont la formation était une activité de mobilité des travailleurs de jeunesse KA1, la formation a été organisée par les partenaires de leur structure sans qu'ils aient choisi la thématique. En revanche, celle qui a participé à une formation organisée dans le cadre du TCA, a fait le choix de sa formation et a suivi le processus de sélection.

Les volontaires partagent leur vision d'une formation à forte valeur ajoutée dans le cadre de leur service civique. Tout d'abord, ils mentionnent avoir pris conscience de leur capacité à être mobile, à participer à un événement international avec intérêt et à parler/écouter/comprendre l'anglais. De leur découverte ou approfondissement de l'éducation non formelle résultent des apprentissages en termes de compréhension conceptuelle, de méthodes et de positionnement dans leur processus d'apprentissage. Leur prise de conscience de l'apprentissage par les pairs est particulièrement mise en mots. Chacun s'est approprié des méthodes (photovoice, posters, activité de cohésion d'équipe, energizers...) et a été en capacité de les mettre en pratique au sein de leur structure.

En termes de *soft skills*, à l'instar de tous les participant·e·s des formations, les volontaires mentionnent avoir développé leur communication, leur organisation, leur adaptation, leur capacité d'empathie et d'écoute active. La communication est la compétence la plus investie, grâce à l'anglais, mais aussi leur capacité à se présenter face à un groupe, à construire un discours en articulant leurs idées, à « faire parler les autres ». L'organisation fait référence à leur capacité d'organiser une activité, un événement et même de coordonner des séminaires internationaux pour d'autres volontaires. L'adaptation est liée à la diversité du public, à leur confiance de pouvoir adapter leur façon de s'exprimer et d'agir en fonction des personnes en face d'eux avec un bagage socioculturel différent. L'empathie et l'écoute active sont liées à la dimension interculturelle des formations, les volontaires ont tous apprécié « découvrir l'Autre », d'autres réalités et perspectives. D'ailleurs, un effet mesurable de la formation est le développement de leur réseau social international.

Du côté des structures, nous observons à travers le discours des volontaires l'existence d'une stratégie de transfert opérationnel. L'apport de l'expérience de mobilité internationale et de la participation à un séminaire avec des méthodes d'éducation non formelle est « capitalisé » par la valorisation de

l'expérience auprès des jeunes locaux. La proposition faite aux volontaires d'organiser des activités notamment avec les méthodes apprises lors de la formation facilite aussi le transfert des acquis de la formation dans la pratique et la montée en compétences. De façon plus professionnalisante encore, une volontaire a organisé des séminaires internationaux pour d'autres volontaires.

Ainsi les effets positifs de la participation à ces formations pour les volontaires et les organisations sont probants mais une question apparaît : quelle est la forme de mobilité éducative et internationale la plus appropriée ?

Conclusions

L'objet principal de cette étude était d'apprécier la montée en compétences des travailleurs de jeunesse ayant participé à des formations relevant du programme européen Erasmus + Jeunesse en action, en particulier les formations relevant de l'action clé 1 (mobilité des travailleurs de jeunesse) ou des activités proposées par Salto Youth dans le cadre du programme.

Dans cette perspective, nous avons mobilisé trois approches différentes de la compétence : la compétence comme performance (approche behavioriste/managériale) ; la compétence comme potentialité (approche socioconstructiviste) ; le savoir agir en situation, qui définit le professionnel compétent. On soulignera que ce faisant, le rapport français se démarque du rapport transnational produit par le réseau européen RAY qui se limite à la première approche.

Nous avons pris ce parti au fur et à mesure que l'analyse des matériaux recueillis nous amenait au constat des limites de l'approche behavioriste : trop analytique, trop mécaniste, mettant surtout en valeur les compétences techniques, ne permettant pas de saisir correctement le processus qui favorise la mise en œuvre pertinente des compétences en situation. Nous avons été confortées en ce sens par les enseignements d'un des experts majeurs de la question des compétences, Guy Le Boterf quand il indique : « [...] se prolonge encore aujourd'hui et dans de nombreux cas un raisonnement par liste de compétences, comme si un professionnel compétent pouvait se définir comme un assemblage de compétences à l'image d'un jeu de lego où vont venir s'emboîter plusieurs pièces élémentaires ou comme une addition de pièces détachées. Qui plus est : tout pouvait se nommer compétences. Dans les référentiels de compétences, il n'était²⁸ pas rare de considérer comme compétences des connaissances, des qualités personnelles, l'autonomie, les émotions, le professionnalisme, les valeurs... Les classifications devenaient sans limites : compétences cognitives, compétences relationnelles, compétences culturelles, compétences interculturelles, compétences numériques, compétences éthiques, compétences transversales, compétences d'initiative, compétences organisationnelles, compétences comportementales, compétences sociales, compétences génériques, compétences tacites... »

Notre étude confirme que la montée en compétences ne peut s'apprécier à la seule aune de l'accroissement des performances individuelles.

Au demeurant, l'approche des compétences comme performances apparaît bien peu appropriée en France où les métiers du travail de jeunesse à l'international ne sont pas structurés en profession, en dépit de l'expansion des interventions éducatives en direction des jeunes à l'initiative des pouvoirs publics. À titre d'exemple, le plan Priorité jeunesse ne comportait pas d'actions spécifiques pour améliorer la qualification des travailleurs de jeunesse, à l'inverse de la stratégie européenne de la jeunesse qui met l'accent sur l'amélioration des compétences et définit une stratégie de formation *ad hoc*. On est donc en présence de dynamiques de professionnalisation très différentes : en France une dynamique de professionnalisation à l'initiative des individus et qui passe par la formation, au niveau européen, une dynamique qui procède des pouvoirs publics et vise une meilleure efficacité et qualité du travail de jeunesse, en passant par la reconnaissance de la profession et une stratégie de formation.

²⁸ Et selon nous, « reste encore aujourd'hui »

Cela ne veut pas dire que les référentiels de compétence européens ne sont d'aucune utilité ; ils peuvent être utiles aux organisations employant les travailleurs de jeunesse pour définir ou faire évoluer les fonctions et postes de travail et concevoir des formations à des fins d'adaptation, et utiles aux travailleurs de jeunesse dans une phase de spécialisation vers l'international.

C'est pourquoi l'approche socioconstructiviste et l'approche du savoir agir avec compétence nous semblent mieux coller à la réalité nationale actuelle où l'on est en présence d'une professionnalisation/formation (voir la partie « Problématique »). Comme le dit à nouveau Le Boterf, « même s'il existe des référentiels ou des descriptifs de compétences, il n'existe pas de compétences sans les individus qui les portent ». Il ajoute même qu'« une personne peut avoir beaucoup de compétences sans être compétente », sachant aussi qu'« il est de plus en plus difficile d'être compétent tout seul uniquement avec ses propres ressources en connaissances, savoir-faire ou qualités personnelles ». La compétence est de plus en plus collective.

La première approche est pertinente pour saisir le processus d'apprentissages, la dynamique d'appropriation de ceux-ci par une série de réflexions sur soi, interactions sociales et expérimentations. Elle permet en outre d'appréhender les compétences transversales qui peuvent être remobilisées dans des situations diverses. La seconde fait un pas de plus en s'intéressant aux conditions de transfert dans la pratique, autrement dit au processus qui favorise l'agir professionnel avec compétence. Les deux sont riches d'enseignements en matière de formation. C'est sur ce point que nous voudrions conclure.

Plusieurs pistes d'actions doivent selon nous être explorées à l'avenir :

- Travailler sur les faiblesses constatées dans plusieurs domaines dans l'offre actuelle de formation : les enjeux liés à l'empowerment (la dimension politique du travail de jeunesse), à l'interculturalité (au-delà de la seule appétence de la rencontre avec l'autre), l'évaluation. Pour inciter les travailleurs de jeunesse à développer des projets internationaux, amplifier les offres de déblocage linguistique et d'anglais spécialisé.
- Trouver de meilleurs équilibres dans la sélection des candidats entre la diversité des expériences des participants et leurs niveaux de compétences ; mieux différencier les formations initiales et les formations continues.
- Penser la temporalité des formations : avec notamment des formations en plusieurs temps, et peut-être même, un accompagnement deux mois après la formation pour favoriser l'appropriation des acquis.
- Pour favoriser les cheminements professionnels de jeunes travailleurs de jeunesse ou des plus expérimentés, accorder de l'importance, au-delà des compétences techniques, aux *soft-skills* – identifier clairement les compétences transversales ou transférables visées en formation – travailler à la projection de leur utilisation en situation (travail en équipe, accompagnement de jeunes, gestion de conflit, etc.)
- Donner la capacité de conduire soi-même ses apprentissages.
- Mettre au centre de la formation les pratiques, leur analyse, leur partage, leur comparaison, leur mise en situation réelle.
- Intégrer des temps et démarches de réflexivité dans les projets de formation, condition essentielle de l'appropriation des apprentissages et de leur transfert dans la pratique.

- S'assurer de la capacité des formateurs à jouer un ensemble de rôles ; on retiendra la liste proposée par Le Boterf : un rôle « d'étayage », un rôle de « soutien », un rôle de « monitoring », un rôle de « mise en confrontation » avec d'autres apprenants, un rôle de « bridging »
- Inciter les organisations à développer des plans de formation.
- Conduire des évaluations des formations. Capitaliser et disséminer leurs enseignements.

Bibliographie

- Baccala G., 2008, « Mobilité internationale des jeunes et reconnaissance de l'éducation non formelle », *Agora débats/jeunesses*, n°50, p. 85-88.
- Bammer D., Karsten A., Müller S., 2017, *The impact of the programme on the youth workers' competence. Transnational analysis of module (A)*, RAY network (www.researchyouth.eu/results-erasmus-youth-in-action).
- Bartel-Radic, A., 2009, « La compétence interculturelle : état de l'art et perspectives », *International Management*, vol. 13, n° 4, p. 11-26 (<http://id.erudit.org/iderudit/038582ar>).
- Bauman Z., 2006, *La vie liquide*, Paris, Éditions du Rouergue.
- Besse L., Camus J., Carletti M., 2017, « Youth Work in France », in Schild H. et al. (dir.), *Thinking seriously about youth work. And how to prepare people to do it*. Youth Knowledge#20, Youth Partnership, Union européenne/Conseil de l'Europe.
- Boutinet, J-P., 2004, « Que savons-nous sur cet adulte qui part en formation ? », *Savoirs*, vol. 4, n°1, p. 9-49.
- Buissou C., Brau-Antony S., « Réflexivité et pratiques de formation. Regards critiques », *Carrefour de l'éducation*, n° 20, p. 113-122 (www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2005-2-page-113.htm)
- Carré P., 2015, « De l'apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes », *Revue française de pédagogie*, n° 190, p. 22-40 (<https://journals.openedition.org/rfp/4688>).
- CEDEFOP, 2016, *Validation in the care and youth work sectors. Thematic report for the 2016 update of the European inventory on validation*, Luxembourg, Publications Office of the European Union. . (www.eqavet.eu/Libraries/2016_Publications/Validation_in_the_care_and_youth_work_sectors.sflb.ashx?download=true).
- Cohen-Emerique M., 1999, Le choc culturel, méthode de formation et outil de recherche, in Demorgon J., Lipiansky E. M. (dir.), *Guide de l'interculturel en formation*, Paris, Éditions Retz.
- Cortesero R., 2013, «La notion de compétences. Clarifier le concept, en mesurer les enjeux », *Jeunesses études et synthèses* n°12 (www.injep.fr/sites/default/files/documents/jes12_notion_de_compentence.pdf).
- Cortesero R., 2014, « Empowerment, travail de jeunesse et quartiers populaires : vers un nouveau paradigme » ?, *Recherche sociale*, n° 209, p. 46-61.
- CSESS, 2011, *La mesure de l'impact social. Après le temps du discours, voici venu le temps de l'action*, CSESS (www.avise.org/sites/default/files/atoms/files/20140204/201112_CSESS_Rapport_ImpactSocial.pdf).
- Deardorff, D.K. (dir.), 2009. *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, New York (États-Unis), Sage.
- Dervin F., 2012, *Impostures Interculturelles*, Paris, L'Harmattan.
- Dubar C., 1992, « Formes identitaires et socialisation professionnelle », *Revue française de sociologie*, vol. 33, n° 4, p. 505-529 (www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1992_num_33_4_5622).
- Dumont H., Istance D., Benavides F. (dir.), 2010, *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique*. CERI/OCDE (www.oecd-ilibrary.org/education/comment-apprend-on_9789264086944-fr;jsessionid=1ahikt25do67x-oecd-live-02).
- European Commission, 2014, *Working with young people : the value of youth work in the European Union*. Final report. (https://ec.europa.eu/assets/eac/youth/library/study/youth-work-report_en.pdf)

- European Commission, 2015, *Quality Youth Work. A common framework for the further development of youth work* (http://ec.europa.eu/assets/eac/youth/library/reports/quality-youth-work_en.pdf).
- European Commission, 2016, « European training strategy in the field of youth. Supporting the development of quality youthwork in Europe through capacity building » (https://ec.europa.eu/youth/sites/youth/files/eu-training-strategy-youth_en.pdf).
- Fantini A., Tirmizi A., 2006, « Exploring and assessing intercultural competence », *World Learning Publications*, Paper 1 (www.researchgate.net/publication/254663146/download).
- Fennes H., Otten H., 2008, *Quality in non-formal education and training in the field of European youth work*, (www.salto-youth.net/downloads/4-17-1615/TrainingQualityandCompetenceStudy.pdf?).
- Florin A., Daniel V., 2003, « Chapitre 6. Apprentissage de la communication en milieu scolaire », in Kail M., Fayol M. (dir.), *Les sciences cognitives et l'école*, Paris, Presses universitaires de France.
- Gaussel M., 2018, « À l'école des compétences sociales », *Dossier de veille de l'IFE [en ligne]*, n° 121 (<http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/121-janvier-2018.pdf>).
- Gérard, F.-M., 2003, « L'évaluation de l'efficacité d'une formation », *Gestion 2000*, vol. 20, n° 3, 13-33.
- Gläser J., Laudel G., 2013, « Life with and without coding : two methods for early-stage data analysis in qualitative research aiming at causal explanations », *Forum Qualitative Sozialforschung*, vol. 14, n° 2, art. 5 (<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs130254>).
- Gosselin M., Viau-Guay, Bourassa B., 2014, « Le développement professionnel dans une perspective constructiviste ou socio-constructiviste : une compréhension conceptuelle pour des implications pratiques », *Perspectives interdisciplinaires du travail et de la santé*, n° 16 (<https://journals.openedition.org/pistes/4009>).
- Heckman J., Kautz T., 2013, *Fostering and measuring skills : Interventions that improve character and cognition*, Nber Working Paper Series (www.nber.org/papers/w19656.pdf).
- Hoskins B., M., Sallah 2011, « Developing Intercultural Competence in Europe : the challenges » *Language and Intercultural Communication*, vol. 11, n° 2.
- Jaotombo, F., 2009, « Vers une définition du développement personnel », *Humanisme et entreprise*, n° 294, p. 29-44 (www.cairn.info/revue-humanisme-et-entreprise-2009-4-page-29.htm).
- John O.P., Srivastava S., 1999, « The Big Five Trait Taxonomy: History, Measurement, and Theoretical Perspectives », in Pervin L.A., John O.P. (dir.), *Handbook of Personality: Theory and Research*, vol. 2, New York, Guilford Press, p. 102-138.
- Kolb D., 1984, *Experiential learning : experience as a source of learning and development*, New jersey (États-Unis), Prentice Hall.
- Labadie F. 2017, *Enquête RAY-MON 2015-2016 : rapport final de la France. Évaluation du programme européen Erasmus+ Jeunesse en action*, INJEP Notes et Rapports/Rapport d'étude (www.injep.fr/sites/default/files/documents/rapport-2017-08-ray-mon.pdf).
- Lainé F., 2011, « Compétences transversales et compétences transférables : des compétences qui facilitent la mobilité professionnelle », *La note d'analyse du Centre d'analyse stratégique*, n° 219 (http://archives.strategie.gouv.fr/cas/system/files/2011-04-22_-na-competences-219_0.pdf).
- Le Boterf, G., 2015, *Construire les compétences individuelles et collectives*, 7^e édition, Paris, Eyrolles.
- Le Boterf, G., 2017, « Agir en professionnel compétent et avec éthique. Halte au "tout compétences" ! », *Éthique publique [en ligne]*, vol 19, n° 1 (<https://journals.openedition.org/ethiquepublique/2934>).

- Leclerc G., Lefrançois R., Dubé M., Hébert R., Gaulin P., 1998, « The self-actualization concept. A content validation », *Journal of Social Behavior and Personality*, vol. 13, n° 1, p. 69-84.
- Lichtenberger Y., 1999, « Compétence, organisation du travail et confrontation sociale », *Formation et emploi*, n° 67, (www.persee.fr/issue/forem_0759-6340_1999_num_67_1)
- Mingat A., Jarousse J-P., 1986. « Un réexamen du modèle de gains de Mincer », *Revue économique*, vol. 37, n°6, p. 999-1032 (www.persee.fr/doc/reco_0035-2764_1986_num_37_6_408953).
- OCDE, 2016, *Les compétences au service du progrès social. Le pouvoir des compétences socio-affectives*, Paris, Éditions de l'OCDE (https://read.oecd-ilibrary.org/education/les-competesances-au-service-du-progres-social_9789264256491-fr#page2)
- Oiry E., 2005, « Qualification et compétence, deux sœurs jumelles », *Revue française de gestion*, n° 158, p. 13-34 (www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=RFG_158_0013).
- Pallascio R., Lafortune R. (dir.), 2000, « Pour une approche réflexive en éducation », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n°2 (www.erudit.org/fr/revues/rse/2001-v27-n2-rse847/009956ar.pdf).
- Perrenoud P., 1999, *Enseigner, agir dans l'urgence décider dans l'incertitude*, 2^e édition Paris, ESF.
- Pineau G., 1991, « Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation », in Courtois B., Pineau G. (dir.), *La formation expérientielle des adultes*, Paris, La Documentation française, p. 29-39.
- SALTO, 2014, « Developing quality of youth working in Europe », SALTO Formation et coopération.
- Schild H., Connolly N., Labadie F., Vanhee J., Williamson W. (eds), 2017, *Thinking seriously about Youth Work. And how to prepare people to do it*. Youth Knowledge#20, Youth Partnership Union Européenne, Conseil de l'Europe
- Senuyva Ö., 2014, *European Voluntary Service. Competences for Employment*, EVS C4E Full Survey Report (www.salto-youth.net/downloads/4-17-3037/EVSCompetencesForEmployabilitySurveyReport.pdf).
- Souto Otero M. et al, 2012, Impact of non-formal education in youthorganisations on young people's employability (https://issuu.com/yomag/docs/reportnfe_print/46).
- Talleu C., 2017, *La mobilité internationale des jeunes dans un cadre non formel*. *Revue de littérature*, INJEP/Rapport d'étude (www.injep.fr/sites/default/files/documents/rapport-2017-03-mobilite.pdf).
- Taru M., Klossterman, P., 2013, *Youthpass Impact Study. Young people's personal development and employability and the recognition of youth work*, European Commission, DG Education and Culture (www.youthpass.eu/downloads/13-62-115/Youthpass%20Impact%20Study%20-%20Report.pdf).
- Theurelle-Stein D., Barth I., 2017, « Les soft skills au cœur des compétences des managers de demain », *Management et avenir*, n° 95, p. 129-151.
- UNESCO, 2013, *Compétences interculturelles. Cadre conceptuel et opérationnel*, Paris, Ateliers de l'UNESCO (<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768f.pdf>).
- Wittorski R., 2008, « La professionnalisation », *Savoirs*, n° 17, p. 9-36.

Annexes

Annexe 1. Profil des interviewés

Activité Action Clé 1				
Rôle dans l'association	Age et Sexe	Dates I1, I2, I3	Formation Titre et durée	ALIAS
Service civique	20-25 ans Femme	03/12/2015 - 12/02/2016	Formation sur la paix et la création artistique – France (Annecy)	Svi
Bénévole occasionnelle - demandeuse d'emploi	25-30 ans Femme	03/12/2015 - 23/12/2015 02/02/2017	Formation sur la paix et la création artistique – France (Annecy)	Gei
Service civique	20-25 ans Femme	03/12/2015 - 28/01/2016 12/01/2017	Séminaire de contact Le défi communication des associations Belgique	A-L
Service civique	20-25 ans Femme	01/12/2015 - 09/02/2016	Formation sur la paix et la création artistique – France (Annecy)	Lie
Chargée de mission	25-30 ans Femme	10/12/2015 - 07/03/2016 13/12/2016	Formation Italie	Fmu
Responsable animation	25-30 ans Homme	19/01/2016 - 24/03/2016 06/02/2017	Formation échange pratiques Centres Sociaux - UK	Run
Animatrice	18-20 ans Femme	19/01/2016 - 31/03/2016	Formation échange pratiques Centres Sociaux - UK	Sne
Chargée de développement I-1 et I-2 – Bénévole, free-lance et demandeuse d'emploi en I-3	20-25 ans Femme	27/01/2016 - 19/04/2016 08/02/2017	Be the Change – Citrus Midi-Pyrénées	Amu
Bénévole/travailleuse de jeunesse en I-3	30-35 ans Femme	29/01/2016 - 02/05/2016 16/03/2017	Be the Change – Citrus Midi-Pyrénées	Ami
Bénévole	30-35 ans Homme	28/01/2016 - 18/04/2016	Be the Change – Citrus Midi-Pyrénées	Afe
Service civique	18-20 ans Femme	28/01/2016 - 31/03/2016	Agir contre le chômage. Roumanie	Kos
Service civique	18-20 ans Homme	29/01/2016 - 31/03/2016 06/02/2017	Agir contre le chômage. Roumanie	Lyd
Chargée de communication	30-35 ans Femme	12/02/2016 - 03/05/2016	Formation en Espagne mais projet déposé en France	Nim
Président	25-30 ans Homme	26/02/2016 - 10/05/2016	Séminaire relations transfrontalières - Lille	Jis
Bénévole nationale	20-25 ans	07/03/2016 - 11/05/2016	Séminaire relations transfrontalières - Lille	Cim
Bénévole Lille	20-25 ans	07/03/2016 - 13/05/2016	Séminaire relations transfrontalières - Lille	Cmi
Bénévole Bordeaux puis au service national en I-3	20-25 ans Homme	09/03/2016 - 02/05/2016 28/03/2017	Séminaire relations transfrontalières - Lille	Rin
Service civique	18-20 ans	11/03/2016 - 13/05/2016	Rencontre Allemagne	Mup
Salariée	30-40 ans Femme	04/04/2016 - 30/05/2016	Visite d'étude – Rencontre AK2 Lyon	Cje
Salarié	30-40 ans Homme	04/04/2016 - 30/05/2016	Visite d'étude – Rencontre AK2 Lyon	Sen

TCA				
Association + rôle dans l'association	Age et sexe	Dates l1, l2, l3	Formation Titre et durée	ALIAS
Chargé de mission volontariat (SC, SVE..)	30-35 ans Homme	16/11/2015- 16/12/2015 12/12/2016	Formation de tuteurs France	Sis
Salarié pour association éducation populaire l1 et l-2- Voyage - Salarié Lobby l3	30-35 ans Homme	03/12/2015 - 19/01/2016 12/01/2017	Tool fair X (4 au 12/12/15)	Sic
Travailleur de jeunesse	25-30 ans Homme	09/12/2015- 27/02/2016 19/01/2017	VOLU.M.E (Dec 2015)	Bip
Agent communauté de communes	50-60 ans Homme	08/01/2016 - 11/03/2016 11/03/2017	Improving Your Communication Skills, T.C. Espagne 16-22 Janvier 2016	Bsy
Salariée associative	50-60 ans Femme	15/01/2016 - 07/03/2016 19/03/2017	Improving Your Communication Skills, T.C. Espagne 16-22 janvier 2016	M-N
Salariée MJC	40-50 ans Femme	12/02/2016 - 29/04/2016 23/03/2017	Soho, février 2016, Chypre, formation du réseau des Agences	Mos
Salariée BIJ	40-50 ans Femme	15/02/2016 - 18/04/2016	Soho, février 2016, Chypre, formation du réseau des Agences	Bie
Chargé projet Europe et international ML	30-40 ans Homme	15/01/2016 - 25/03/2016 12/02 2017	Piece of Peace in Piispala, Finlande 18-22 janvier 2016	Ite
Chargée de mission Pôle Europe	20-25 ans Femme	06/01/2016 - 22/03/2016	Piece of Peace in Piispala, Finlande 18-22 janvier 2016	Afi
Travailleur de jeunesse, clown, formateur	40-50 ans Homme	13/01/2016 - 25/03/2016	Piece of Peace in Piispala, Finlande 18-22 janvier 2016	Pjo
CEPJ	30-40 ans Homme	26/01/2016 - 25/04/2016	European Citizenship in Youth Work Training Course 22-28 février 2016 UK	Azi
DJS	30-40 ans Femme	18/04/2016 - 10/06/2016 21/03/2017	COMETS Communication	Mem
Service civique	20-30 ans Femme	11/03/2016- 13/05/2016 23/03/2017	"DayCul (Daily Culture)- Act Daily, Think Interculturally - Training Course on Cultural Diversity and Intercultural learning from daily life perspective" Perugia (Italie), 16-23 mars 2016.	Bem
Directrice d'une association	30-40 ans Femme	13/04/2016 - 14/06/2016	Empower Social Entrepreneurship initiative for youth with fewer opportunity. Turquie. 29 février-6 mars	Lyd
Salarié d'une association	20-30 ans Homme	24/03/2016 - 01/06/2016 22/03/2017	3 formations !	Pec
CEPJ	50-60 ans Femme	06/04/2016 - 24/06/2016 23/08/2017	Radicalisation Aubervilliers	Sel
Chef d'entreprise Bénévole / créateur - aide aux devoirs/vie quotidienne - Droits des locataires - École pour les imams de France	30-40 ans Homme	13/04/2016 - 13/06/2016 17/04/2017	Radicalisation Aubervilliers	Yed

Annexe 2. Guides d'entretiens

Entretien avant activité (I-1)

Informations introductives

Présentation de l'interviewer

Contexte et objet de l'interview

Entretien semi-directif, consentement pour enregistrement, anonymat des réponses, confidentialité des données : pas de partage à un tiers, données utilisées exclusivement pour cette recherche.

Le terme « professionnel » dans le guide d'entretien qui suit fait référence au contexte de travail et au professionnalisme indépendamment des conditions de travail (employée, volontaire, bénévole, indépendant).

Introduction « brise glace »

Questions à propos des expériences ou avec une approche biographique

Exemple : « Ma première question vise à ton activité dans le secteur du travail de jeunesse : Peux-tu me décrire brièvement ton rôle dans ta structure ? » ou questions biographiques sur leurs expériences en termes de formation et de travail de jeunesse.

Éléments biographiques et expériences

Peux-tu décrire brièvement ton rôle/activité professionnelle dans ta structure ?

Quelle fonction occupes-tu au sein de ta structure ? (ex : travailleur de jeunesse, team leader, volontaire/employé...)

Ton niveau de responsabilité ?

Quelles sont les thématiques que tu priorises dans ton activité professionnelle ?

Depuis combien de temps travailles-tu pour cette structure ?

Est-ce qu'il y a une dimension internationale/européenne dans ton activité professionnelle ?

Concrètement, que mettez-vous en pratique ?

Sinon, y a-t-il une raison ?

Quelles sont tes qualifications ?

Quelle est ton dernier diplôme ? Le plus élevé ?

As-tu une formation issue de l'éducation non formelle dans le secteur de la jeunesse ? Issue de l'éducation populaire ?

Quelles sont les formations que tu as suivies qui t'ont fait évoluer en compétences ? (représentation de la formation formelle/non formelle)

Quelles sont tes motivations pour travailler dans le secteur de la jeunesse ?

Quelles sont les valeurs que tu lies au travail de jeunesse ? Quels sont tes objectifs à atteindre dans le secteur de la jeunesse ? Quelle évolution souhaites-tu ?

Attentes, tes motivations, tes intérêts en termes de formation – Motivations des participant-e-s

Pour quelles raisons participes-tu à cette formation ?

As-tu déjà participé à des formations similaires auparavant ? Si oui, lesquelles et pourquoi ?

Comment as-tu eu connaissance de cette formation ?

Qu'attends-tu – apprendre/gagner/en termes d'enrichissement – en participant à cette formation ?

As-tu d'autres attentes vis-à-vis de cette formation ?

Intérêts, besoins, attentes

As-tu eu à affronter certains obstacles pour participer à cette formation ? Par exemple : support financier, manque de temps. Si oui, quels étaient-ils ? Pourquoi ?

Comment décrirais-tu la charge de travail nécessaire pour la préparation à la formation ? Est-ce approprié/ plus que je ne peux le faire/moins que ce que j'espérais ?

Qu'est-ce qui favorise/facilite ta participation à cette formation ? –

Intérêt de ton organisation

Quel type de support reçois-tu de la part de ta structure pour participer à cette formation ?

Avez-vous fait une analyse des besoins au sein de ta structure pour conduire à ta participation à cette formation ? Si oui : quels étaient les résultats ? Ou non : pourquoi pas ?

Quelles sont les attentes de ton organisation vis-à-vis des bénéfices issus de cette formation ?

Perspectives futures [Travail de jeunesse]

Quelle est ton ambition dans le secteur de la jeunesse ?

Es-tu intéressé-e par exemple par la politique de jeunesse ? Le travail avec les jeunes ? Envisages-tu d'évoluer dans le secteur ou de le quitter à moyen /long terme?

[Compétence européenne du travail de jeunesse, professionnalisme] [Conduite, statu quo]

À partir de ton expérience, quelles sont les trois compétences les plus importantes dans le travail de jeunesse ?

Par exemple : créer un environnement sécuritaire et pédagogique, savoir négocier et accompagner les conflits et les émotions ou savoir aborder des discussions à propos de la politique, de démocratie participative et de citoyenneté ?

[Possible qu'une explication soit nécessaire ici sur les compétences du travail de jeunesse]

[Note : le terme « compétence du travail de jeunesse » doit donc être traduit dans un langage adapté aux travailleur-euse-s de jeunesse]

Qu'est-ce que professionnalisme veut dire pour toi ?

[Possibilité que la définition de professionnalisme soit nécessaire ici, ex : agir dans chaque situation de façon appropriée et compétente]

Qu'est-ce qui te serait nécessaire pour répondre à cette demande ? / améliorer ton professionnalisme ?

Y a-t-il une demande de plus de professionnalisme ?

Merci !

Entretien 2 mois après la formation (I-2)

Introduction :

Présentation de l'interviewer

Contexte et objet de l'entretien

Entretien semi-directif, consentement pour enregistrement, anonymat des réponses, confidentialité des données : pas de partage à un tiers, données utilisées exclusivement pour cette recherche.

Introduction « brise glace »

Paraphraser quelques questions de l'entretien et commencer avec la première question concernant les points forts de la formation.

Points forts de la formation ?

Expériences liées à la formation

[Réflexion structurée : objectifs, méthodes et approches de la formation]

En te replongeant dans la formation, quels ont été les moments marquants?

Qu'est-ce qui les rendaient marquants ? Qu'est-ce qui a changé ?

Recommanderais-tu de participer à ce type de formation ? Oui/Non pourquoi ?

Quels étaient les objectifs de la formation ?

Quels sont les obstacles/difficultés, s'il y en a eu, que tu as surmontés concernant ta participation à la formation ?

Quelle aide as-tu reçu pour participer à cette formation ?

Comment qualifierais-tu ton expérience en matière de communication, notamment en langue étrangère, pendant cette expérience de formation ?

Était-ce un défi pour toi ?

En se replongeant dans la formation, quelles sortes de méthodes et d'approches étaient utilisées ?

Quelle activité/atelier a été le plus riche/aidant ?

Lesquelles étaient nouvelles pour toi ?

Comment l'interculturel a-t-il été pris en compte ?

Est-ce que l'éducation par les pairs a été utilisée ? Comment.

Laquelle ou lesquelles de ces méthodes et approches trouves-tu les plus importantes ? Pourquoi ?

As-tu l'intention de réutiliser quelques-unes de ces méthodes ? Si oui ou non, pourquoi ? Quel contexte ?

Effets/impacts [Impression, intentions and intérêts]

[Apprentissages, impact, de retour à la routine de travail]

Est-ce que les apprentissages permis Durant cette formation concordant à tes attentes en termes de savoirs, capacités et attitudes/valeurs ? Si oui ou non, pourquoi ?

Est-ce que le YouthPass a été inclus dans une activité ? Quelle est ton opinion à propos du YP comme outil de validation et de reconnaissance des compétences acquises ?

Est-ce que la formation a amené des effets inattendus ? Si oui, dans quel sens ? Si non, pourquoi ?

À quel point tes apprentissages sont pertinents pour ton activité à destination de la jeunesse ?

Est-ce que tu en as déjà utilisé dans ton travail quotidien ? Si oui, lesquels et comment ? Si non, pourquoi ?

À quel point ces apprentissages développés sont pertinents pour toi personnellement, pour toi-même ? (enrichissement personnel).

Concernant ta participation à cette formation, est-ce qu'il y a des apports que tu juges particulièrement importants pour le montage de projet / planification ?

Comment souhaites-tu préparer tes projets maintenant au regard de ce que tu viens de mentionner ?

À quoi va ressembler la préparation d'un projet en termes d'activités choisies, de cadre de formation en prenant en compte les nouveaux apports de ta formation ?

Concernant ta participation à cette formation, est-ce qu'il y a des apports que tu juges particulièrement importants en terme de principes et de pratique pour la mise en œuvre de projet ?

Etant donné les apports de cette formation, quel est le point le plus important que tu aimerais implanter à ton projet/tes activités avec succès ?

As-tu découvert des enjeux européens communs concernant le travail de jeunesse ? Et des enjeux reliés au travail à l'échelle nationale lorsque tu travailles avec des partenaires internationaux ?

As-tu eu l'opportunité de développer ton réseau et d'avoir des contacts avec des potentiels partenaires (internationaux) ? Si oui ou non, pourquoi ?

Professionnalisme concernant les compétences, apprentissages (utiles/inutiles)

Est-ce que ta compréhension des compétences liées au secteur de jeunesse a évolué suite à cette formation ? Si oui ou non, comment/pourquoi ?

Qu'est-ce que tu as acquis pendant cette formation que tu considères comme particulièrement pertinent pour le travail de jeunesse international ?

Est-ce que ta compréhension des valeurs européennes (comme le sens des lois, le respect de la vie humaine, les droits de l'homme, la liberté individuelle, la démocratie, la paix, l'égalité, la solidarité, la tolérance, l'épanouissement personnel, le respect des autres cultures) a évolué/changé ?

Est-ce que ton image de l'Union européenne a changé ?

Penses-tu que tes compétences liées au travail de jeunesse ont changé suite à la participation à cette formation ? Si oui ou non, pourquoi/comment ?

As-tu été en capacité d'améliorer tes forces et faiblesses liées au travail de jeunesse en participant à cette formation ? Si oui ou non, Comment ? Pourquoi non ?

Impact sur l'environnement professionnel au sein de la structure; retour sur la routine : réaction des collègues, confiance et estime de soi

As-tu partagé des informations concernant la formation avec tes collègues? As-tu partagé des informations ? Avec qui ?

As-tu suggéré des changements à ton entourage suite à ta participation ? Si oui : quels changements ? Si non : pourquoi ?

Est-ce que ces suggestions ont été prises en compte? Si oui ou non : pourquoi ?

Est-ce que les attentes de ta structure ont trouvé réponses ? Si oui ou non : pourquoi ?

Perspectives futures et dernières impressions

Est-ce que ta participation à cette formation t'a donné envie de participer à d'autres ? Si oui ou non : pourquoi ?

Est-ce que ce type de formation a eu d'autres effets sur toi ? (Par ex : tes aspirations professionnelles, volonté de développer une langue étrangère, des études, futur professionnel ?)

Merci !

Entretien 1 an après la formation (I-3)

Introduction :

Présentation de l'interviewer

Contexte et objet de l'entretien

Entretien semi-directif, consentement pour enregistrement, anonymat des réponses, confidentialité des données : pas de partage à un tiers, données utilisées exclusivement pour cette recherche.

Introduction « brise glace »

Reprendre les éléments factuels pour re-contextualiser leur participation à la formation.

En se référant aux première et seconde interview d'il y a quelques mois, la première question concerne votre vie et activité quotidienne. Par ex : Depuis notre dernier entretien il y a 10 mois, qu'est-ce qui a changé dans votre activité professionnelle ?

Trajectoire professionnelle

Depuis notre dernier entretien, est-ce que quelque chose a changé dans votre activité professionnelle ?

Si Oui/Non : Comment et Pourquoi ? Ou Pourquoi pas ? Quels ont été les obstacles au changement qui sont apparus ?

Est-ce que votre statut professionnel et/ou votre rôle a changé dans votre organisation ?

Est-ce que l'affiliation de votre organisation a changé ?

Est-ce que vous avez participé à des formations (séminaires, événements éducatifs) depuis notre dernier entretien ?

Si oui : Combien de formations ? Quel genre de formation (la thématique, formelle/NF) ? Combien de temps/quelle durée ?

Est-ce que la formation d'il y a un an a été source d'inspiration pour ces dernières formations ?

Oui/Non : Laquelle ? Et Pourquoi ?

(Seulement pour celles et ceux qui ont participé à plus de 5 formations dans l'année)

Pourquoi as-tu participé à ces formations ? Quelle était ta motivation pour participer ?

Est-ce habituel dans ton réseau social et/ou professionnel de participer à des formations ?

Quand tu réfléchis aux raisons de ta participation à ces formations, est-ce que ce que tu as appris en lien avec tes raisons pour participer?

Est-ce qu'il peut y avoir des contradictions entre tes intentions pour participer et les apprentissages développés ?

Si oui/non : Lequel ? Pourquoi ? Pourquoi pas ?

Es-tu satisfait-e avec la sélection des formations ?

Si oui/non : Pourquoi ? Pourquoi pas ?

Est-ce que les formations auxquelles tu as participé t'offrent une plus-value dans ton activité quotidienne ? Et à ton organisation ?

Si Oui/Non : Laquelle ? Pourquoi ? Pourquoi pas ? S'il-te-plaît, donne des détails/exemples/obstacles

Laquelle des formations est la plus importante pour toi ? et pourquoi ?

Comment perçois-tu l'impact de ces formations sur la trajectoire de ta carrière professionnelle et/ou ton développement professionnel durant la dernière année écoulée ?

Est-ce que le changement de ton lien de subordonné est le résultat de ton expérience de formation ?

Si Oui/Non : Pourquoi ? A quel point ?

Comment te vois-tu l'année prochaine ?

Est-ce que tu as déjà des idées/des plans pour participer à une formation l'année prochaine ?

Expériences marquantes (bonnes/mauvaises) et impact global

Qu'as-tu acquis en participant à cette formation il y a un an ?

S'il-te-plaît, donne des exemples, détails concrets

Si tu te replonges dans cette formation, quels sont les mots clefs qui te reviennent à l'esprit ?

As-tu partagé ton expérience avec tes collègues et/ou d'autres personnes de ton réseau ?

Si Oui : Quel genre d'expérience ou d'apports as-tu partagé ? A qui ? Et pourquoi ?

S'il-te-plaît, donne des exemples, détails concrets .

Si non : Pourquoi pas ?

Changements à la suite de la formation

En se replongeant dans l'année qui vient de s'écouler, as-tu utilisé ou fait quelque chose qui résulte de la formation dans ton activité quotidienne ? Ta pratique professionnelle ? Qui n'aurait pas été possible sans ta participation à cette formation ?

Si oui : Qu'est-ce que tu utilises ou as-tu fait ? Comment ça a marché pour toi ?

Si non : Pourquoi et quels sont les obstacles que tu as pu rencontrer ?

S'il-te-plaît, donne des exemples, détails concrets

Quelles sont les méthodes ou approches que tu as pu transférer dans ta pratique ? Pourquoi ?

Est-ce que tes perspectives ou environnement professionnel en termes de travail international dans le secteur de la jeunesse ont changé depuis cette formation (projet ou l'activité soit complétée?)?

Si Oui/non : Pourquoi ? Quels sont les obstacles apparus ?

S'il-te-plaît, donne des exemples, détails concrets.

[For example establishing international project partnerships or opportunities for implementing international projects as a team member or project leader]

Dans ta façon de planifier/ préparer et mettre en œuvre des projets à destination des jeunes, est-ce que tu considères qu'il y a des changements depuis la formation ?

Si oui : Lesquels ? Est-ce que tu continues à candidater ?

Si non : Pourquoi pas ?

En se référant à la reconnaissance et à la validation des apprentissages acquis, qu'est-ce que tu penses du YouthPass ?

Comment tu perçois le YouthPass ?

Est-ce que tu pourrais l'utiliser pour valider tes acquis (de formation)?

Si oui/Non : Lesquels de tes acquis seraient reconnus ? À l'inverse quels seraient les obstacles évidents selon toi ?

Penses-tu que les compétences validées dans le YP sont reconnues par de potentiels employeurs ?

Objectifs éducatifs personnels, compétences développées

Y a-t-il des effets inattendus de cette formation que tu souhaiterais partager ?

Quelle est ta perception personnelle en termes d'acquisition de savoirs et d'acquisition de savoir-faire concernant ta participation à cette formation ?

Quels sont les acquis que tu utilises encore aujourd'hui ?

Si besoin : Savoir peut être relié à la recherche sur la jeunesse, sur l'impact des politiques de jeunesse, mais aussi sur la recherche de fonds, le système de suivi, l'évaluation, la dissémination et/ou l'exploitation des résultats.

Si besoin : Savoir-faire peut être relié aux approches éducatives, à de la méthodologie de formation, de visualiser, de présenter, d'écrire un dossier de demande de subvention, de modérer ou d'être médiateur.

Quelle est ton expérience d'exploration et de challenge de tes savoirs-être (valeurs et attitudes) dans cette formation d'il y a un an ?

Est-ce que tu continues à y penser aujourd'hui ?

Pense au croisement entre les valeurs du travail de jeunesse et la pratique du travail de jeunesse, est-ce facile selon toi de mettre en action l'égalité des chances dans ta pratique quotidienne ? Ou de défier sur les stéréotypes et les préjugés ?

Pense au croisement entre les valeurs du travail de jeunesse et la pratique du travail de jeunesse, à quel point c'est facile de travailler sur les attitudes liées au genre dans ton travail de tous les jours ?

Ou d'aborder l'immigration interne et externe à l'Europe ?

As-tu été en capacité d'améliorer tes forces et faiblesses pour travailler avec les jeunes avec moins d'opportunités ou avec des besoins spéciaux et à leur inclusion?

Oui/Non : Comment ? Pourquoi ?

S'il te plaît, donne des exemples concrets, ou des obstacles.

Est-ce que ta participation à cette formation a eu un impact sur ton parcours professionnel ou scolaire ?

Si oui/ non : Comment et Pourquoi ? Quel type d'obstacles ?

Pense au croisement entre les valeurs du travail de jeunesse et la pratique du travail de jeunesse,

S'il te plaît, donne des exemples et détails concrets

Est-ce qu'il y a d'autres effets, effets inattendus, apports de cette formation que tu pourrais ajouter ?

Réseau des participants et suivi des activités

Quelle est ta relation avec tes « collègues » de la formation ? Est-ce que vous êtes toujours en contact ?

Si Oui/non : Quels obstacles ?

S'il-te-plaît, donne des exemples et détails concrets.

Est-ce que ces contacts sont plutôt informels, personnels et/ou sporadiques/intermittents OU formels, professionnels et/ou permanents ?

Est-ce qu'il y a eu des initiatives d'activités pour faire un suivi de la formation ?

Si oui : C'était quoi ? Quelle forme ? Avec qui ? Comment ?

Si non : Pourquoi ? Obstacles ?

S'il te plaît, donne des exemples et détails concrets.

As-tu observé d'autres changements/effets (inattendu) sur ton réseau professionnel et/ou social ?

Si oui : lesquels ? Pourquoi ? As-tu été confronté à des obstacles ?

S'il te plaît, donne des exemples et détails concrets.

Est-ce que ce réseau s'est créé pendant ou après la formation ? Est-ce que c'était un objectif annoncé de la formation ?

Si oui : As-tu pu établir un réseau et de partenariats ? Qu'est-ce qui a fait que ça a marché ?

Si non : Pourquoi non et quels obstacles ?

S'il te plaît, donne des exemples et détails concrets.

Objectifs institutionnels and apprentissage /organisation

Peux-tu observer des effets/changements (inattendus?) sur ton organisation depuis que tu es revenu et que tu as repris ton travail quotidien ?

Si oui : Lesquels ? Pourquoi ou pourquoi pas ?

S'il-te-plaît, donne des exemples et détails concrets.

Comment transfères-tu ton expérience et tes apprentissages de la formation à ton organisation ? Est-ce que tu as changé quelque chose ? [MQ]

Si oui : qu'est-ce qui s'est passé ?

Si non : Pourquoi ? Obstacles ?

S'il te plaît, donne des exemples et détails concrets.

Comment ton organisation te supporte dans cette démarche de transfert d'apprentissage, des acquis de ta formation dans ta pratique?

S'il te plaît, donne des exemples et détails concrets.

Et toi, comment supportes-tu ton organisation pour assurer le transfert de tes acquis dans votre pratique ?

S'il te plaît, donne des exemples et détails concrets.

Peux-tu observer d'autres effets/changements (inattendus) depuis la formation?

Si oui : Lesquels et pourquoi?

S'il te plaît, donne des exemples et détails concrets.

Globalement, est-ce que les objectifs/stratégies sur le travail international dans le secteur de la jeunesse au sein de ton organisation/réseau ont évolué depuis cette formation?

Si Oui/Non : Pourquoi?

S'il te plaît, donne des exemples et détails concrets.

Perspectives futures

Quelles sont tes ambitions et perspectives futures dans le travail de jeunesse) maintenant?

Comment vois-tu l'impact de cette formation sur ton ambitions et ces perspectives?

As-tu d'autres plans en termes de développement professionnel et personnel? Lesquels?

Merci !

Annexe 3. Cadre conceptuel des compétences du travail de jeunesse (dimension internationale/européenne)

À partir de l'analyse de ETS-Salto, Portfolio CoE, YWC-Salto

		Political dimension		
Competence areas	Compétences	Knowledge	Skills	Attitudes, values & behaviours
Democratic citizenship	Empowerment	Knowledge of politics, society, power relations, policies relevant to young people	Skills of critical thinking, active listening, political theory	Support and empower young people in making sense of the society they live in and engaging with it Openness to assist young people to identify and take responsibility for the role they want to have in their community and society
	Critical thinking in social and political systems	Knowledge of politics, society, power relations, policies relevant to young people	Skills in political literacy, active listening, critical thinking, facilitation, advocacy	Support young people to develop their critical thinking and understanding about society and power, how social and political systems work, and how they can have an influence on them: Is honest, respectful and transparent Stimulates democratic and active participation
	Organisational strategies for youth involvement	Knowledge of organisational management and development, policies and programmes of the organisation Knowledge of youth policies concepts, actors and mechanisms at different levels (local through European)	Skills in needs analysis, democratic leadership, active listening, participatory decision-making Skills of communication, networking, co-operation, partnership building, democratic leadership, advocacy, public speaking, presentation	Actively involve young people in shaping their organisation's policies and programme through transparency and personal initiative Contribute to the development of their organisation and to making policies / programmes work better for young people Co-operate with others to shape youth policies through willingness to partner with other actors, curiosity, open-mindedness, patience, tolerance of ambiguity, personal initiative
Solidarity & social change	Socio-economic background & inequality	Knowledge of the socio-economic background of the young people in the working context	Skills to identify power relations and mechanisms behind and to assess the consequences	Relates actions to social rights of young people
		Knowledge about mobility-related regulations of young people	Skills to look for and access relevant information	Transfers/shares knowledge of social rights and formal related regulations to the potential partners and to young people Supports learners' reflection on issues such as solidarity, social justice, promotion and protection of human rights, discrimination, dignity and equality etc. in relation to the context of the activity
	Action for social change	Knowledge of interests and concerns of young people, issues that young people are passionate about	Skills in participatory decision-making, democratic leadership, active listening, critical thinking, planning for action and change, group management, facilitation	Support young people to identify goals, develop strategies and organize individual and collective action for social change Power-sharing

Human rights	Principles of human rights	Knowledge of basic human rights principles and how to work on them through different methods	Skills to work on human rights through various methods (human rights education-related)	Supports learners' reflection on issues such as solidarity, social justice, promotion and protection of human rights, discrimination, dignity and equality etc. in relation to the context of the activity
	Principles of human rights in education	Knowledge of human rights education and related methods	Skills to tackle human rights through different methods (human right education-related) Skills to generate a reflection on human-rights related issues	Addresses the challenge of diversity in a human rights approach Relate to young people as equals
Networking and advocating	Youth policy	Knowledge about youth policy and youth work in the working context (community, religion, etc.) Knowledge about youth rights Knowledge about youth work reality on a local reality [TCA-officers' survey]	Skills to identify and name European dimension in the working context Skills to identify and name the relevance of local youth work with European youth work (and vice-versa) [TCA-officers' survey]	Openness to cooperation with other actors and stakeholders Stay up-to-date on the latest youth research on the situation and needs of the young people Readiness to unlearn Appreciation of duality of local and European youth work [TCA-officers' survey] Motivation to connect/combine European and local youth work [TCA-officers' survey]

		intercultural dimension		
Competence areas	Competences	knowledge	skills	attitudes, values & behaviours
Tolerance of ambiguity	Acceptance of ambiguity and change	Knowledge of the notions and concepts of acceptance of ambiguity and change	Skills to deal with ambiguity and change	Understands own's bases and behaviours when addressing stereotypes; avoids using methods which implicitly reinforce stereotypes and discrimination Reflects and uses theories, concepts and experience with regard to ambiguity and change, deals with programme-related ambiguity Openness to the unexpected and to ambiguity in the group and in the learning process Readiness to improvise and to tolerate ambiguity
Intercultural education & learning	Awareness raising	Knowledge of various approaches towards raising awareness: emotional potential, expressing various points of views	Skills to enhance the outcomes of an awareness-raising process for the learners' benefit and use methods for supporting awareness of one's identity	Reflecting and using diverse ways and methods to increase and maintain self-awareness and exploring own identity Raises awareness of conflicts within society and how they relate to the intercultural dialogue
		Knowledge of identity-related mechanisms and theories (with a focus on cultural contexts)	Skills to raise identity-related awareness within the group Skills to generate and support self-confidence of the young people Skills to apply empathy practices in a way that others can learn from the experience	Encourages exploring their own identity and deal with the resulting emotional potential Expressing various points of views Encourages self-confidence and demonstrates (a framed) flexibility in cultural and communicative behavior Openness to question and reflect on one's own identity Manages emotions in activities, demonstrates an understanding of what sparks one's own emotions Acknowledges the experience of others, encourages and actively supports collective actions
	Working with diversity	Knowledge of methods and approaches towards working with diverse groups of learners	Skills to use methods and approaches that enable cooperation among and working with different learners within a group Skills to work with diverse groups in a non-formal learning context	Sensitivity and openness to diversity, empathy, respect for differences, flexibility Deals with emotions
	Integrating socio-political & economic background	Knowledge of the socio-political and economic contexts of learners/young people	Skills to deal with the socio-political and economic contexts of learners/young people and adapt methods and approaches accordingly	Integrating learners' socio-political & economic backgrounds into the educational programme

				Readiness to challenge one's own views on the educational approach with regard to the socio-political and economic context of learners/young people Ensures a dialogue with the young people which allows verifying that the educational approach is accurate Deals with programme-related ambiguity Openness and sensitivity to socio-political contexts of learners Attentives to the safety of the learner group Understand the social context of young people's lives Keeps ethical boundaries with the group of learners
		Skills to identify the potential of the environment Skills to identify risk factors Skills to promote interaction between young people who come from diverse backgrounds at home and abroad so that they can learn about other countries, , cultural contexts, political beliefs, religions, etc.		
Intercultural discourse & identities	Deconstruction of stereotypes	Knowledge of the mechanisms linked to stereotypical constructions of reality Knowledge of the theories and concepts of power relations	Skill to initiate critical reflection	Critically reflecting about own perceptions, biases, and stereotypical constructions of reality Recognises and interprets words, body language and non-verbal cues in a culturally appropriate manner; Encourages observation, experience, reflection, reasoning and communication among learners Willingness to look at identity, culture and related aspects and dimensions from different perspectives
	Discrimination	Knowledge of discrimination mechanisms and how to address them	Skills to recognise discrimination and to understand the related mechanisms in order to be able to react properly	Carefulness not to use methods which implicitly reinforces stereotypes and discrimination mechanisms
	Culture & identity	Knowledge of the various dimensions of culture and identity and about theories and concepts and power relations	Skills to work with interrelated dimensions of culture and identity	Showing a willingness and ability to look at identity, culture and related aspects and dimensions from different perspectives Openness to look at culture as a dynamic and multifaceted process and dealing with power mechanisms within and between groups Readiness to related concepts and theories (in a(n) (inter)cultural context) Stimulates learners' reflection on identity and culture from different perspectives

Empathy & emotional discourse	Expressing thoughts and emotions	Knowledge of emotional intelligence principles	Skills to deal with emotions, to ask for support and to empathise and to relate to emotional mechanisms	Openness to the clear expression of thoughts, feelings and emotions
		Knowledge of ways and methods to manage one's own emotions	Identifies one's own feelings and emotions on their impact on others	
		Knowledge about emotions and related mechanisms		Openness and support to expression of feelings and emotions (self and of others)
	Ethics	Knowledge of ethics of youth work	Skills in management of one's own emotions	Demonstrate openness in discussing young people's personal and emotional issues when raised in the youth work context
		Knowledge of ethical boundaries	Skills to share one's own emotions with the group in an educational way and maintain ethical boundaries	Active listening, patience, sensitivity, emotional stability, trustworthiness, honesty, transparency, confidentiality, interest in young people's view
	Conflict management	Knowledge of conflict management	Skills in facilitation, conflict transformation, mediation, dealing with unexpected situation	Work creatively on and with conflicts with a view to transforming them constructively
			Skills to generate and support self-confidence of the young people	Openness to be challenged, readiness to challenge others, orientation towards the common good, respect for others, tolerance of ambiguity
			Skills to apply empathy practices in a way that others can learn from the experience	Manages emotions in activities
				Demonstrates an understanding of what sparks one's own emotions

		professional/quality dimension		
		knowledge	skills	attitudes, values & behaviours
competence areas	competences			
Other personal qualities / domains of personal development	Empathy	Knowledge of empathy and related mechanisms	Skills to work with empathy in a way that allows others to learn from the experience; Skills to empathise and to relate to emotional mechanisms	Openness to the expression of feelings and emotions
	Self-awareness	Knowledge of various approaches towards raising awareness; capitalising on the outcomes for the learners' benefit	Skills to enhance and capitalise the outcomes of an awareness-raising process for the learners' benefit Skills to generate and support self-confidence of the young people Skills to raise awareness within the group	Reflecting and using diverse ways and methods to increase self-awareness Understands various approaches towards raising awareness and capitalises on the outcomes for the learners' benefit Manages emotions in activities Encourages exploring their own identity and deal with the resulting emotional potential Readiness to unlearn
	Active listening	Knowledge of the various dimensions and elements of active listening and non-verbal communication	Skills to actively listen	Listens carefully to others, without interrupting and in an unbiased manner Non-judgmental and engaging attitude
	Creativity	Knowledge of ways and methods to encourage creativity, problem solving and 'out-of-the-box' thinking	Skills to apply methods and ways encouraging creativity, problem solving and 'out-of-the-box' thinking	Promoting creativity, problem-solving and 'out-of-the-box' thinking Curiosity and openness to improvise and experiment Openness to the suggestions of young people about activities they like and want to do Names factors supporting and blocking creativity Dares to improvise and experiment, recognises importance of it Empathy, self-awareness, confidentiality, interest in young people's view, honesty and respect

	Considering learning tools	Knowledge of variety of ICT tools and e-learning related techniques and principles in non-formal learning settings	Skills to apply ICT and e-learning related techniques and principles in the educational programme	Openness to the challenges related to ICT and e-learning tools and techniques
Educational approach	Creating learning environments	Knowledge of principles of participatory/emancipatory/empowerment pedagogy	Skills to apply and deal with principles of participatory/emancipatory/empowerment pedagogy	Create a safe, enriching, inspiring, learning environment for individuals and groups
		Knowledge of safety regulations in a given context	Skill to identify risk factors	Scans risk factors and addresses any that appear
		Knowledge of methodologies used in youth training	Skill to choose, adapt or create an appropriate method	Courage to improvise, adjust and deal with unknown and unpredicted situations Curiosity and openness to improvise and experiment
		Knowledge of group processes and of the principles of creating an encouraging learning environment	Skills to support and encourage/confront the group and/or learner in a useful way Skills to push young people forward without much/less pressure [TCA officers' survey] Skills to engage young people in activities [TCA officers' survey]	Empathy, honesty and respect, creativity
		Knowledge in learning theories (learning styles, preferences, etc.), non-formal education and learning group dynamics, diversity backgrounds and challenges of young people	Skills in motivating young people, coaching, feedback, creativity, inclusive educational approaches, group management, facilitation, debriefing, problem solving, mediation and conflict transformation Skills to apply empathy practices in a way that others can learn from the experience	Willingness to experiment, support for young people taking the lead, acceptance of the positive potential of conflict Demonstrates an understanding of what sparks one's own emotions
	Acknowledging and dealing with unexpected learning moments and outcomes	Knowledge of learning as a continuous process	Skills to reflect and adjust the learning process Skills to improvise according to a changing training situation	Openness for and readiness to balance between planned and unplanned learning objectives Courage to improvise, adjust and deal with unknown and unpredicted situations
		Knowledge of group processes	Skills to identify group processes and act accordingly	Analyses group processes according to a theory of group dynamics
				Identifies changing factors and different stages of group processes Adjust group processes according to any identified change in factors Empathy, respect for differences, flexibility

	Implementing non-formal learning	Knowledge of the concept and values of non-formal learning as an educational practice Knowledge of learning theories (learning styles, preferences, etc.), learning group dynamics, diversity backgrounds and challenges of young people Knowledge of ways and methods to manage to identify learners' needs Knowledge of the dynamics of individual learning process	Skills to adjust the educational approach to learners' needs Skills of identification of aims, needs analysis, facilitation, leadership, delegation, inclusive educational approaches, inclusive methods Skills to assess/analyse learners' needs Skills to identify specific way of learning of different learners Skill to establish a supportive relationship with the learner Skills to identify, organise and refer to appropriate resources to support one's learning	Considers and applies the principles of non-formal learning when designing the programme with a particular focus on 'learner-centred', 'transparency', 'democratic values', 'participation' and 'social transformation' Openness and readiness for unexpected elements when defining the educational approach Curiosity about learners' needs Acceptance of the key concepts, values and consolidated practice of non-formal learning Bases interaction with learners on a specific theory Establishes a supportive relationship with the learner: Empathy, honesty and respect, openness, reflectiveness Support young people in identifying and meeting their learning needs, wishes and styles, taking any special needs into consideration and overcoming any barriers
	Providing learning opportunities and support	Knowledge of information, counselling and relevant educational / professional guidance sources, available learning opportunities inside and outside the community, educational institutions, etc.	Skills in counselling, coaching, motivating young people	Inform young people about learning opportunities and support them to use them effectively
Cooperation & networking	Conflict management	Knowledge of the theories and concepts of constructive communication (e.g. social intelligence, emotional intelligence, conflict resolution, etc.) Knowledge about conflict prevention and transformation Knowledge of how to deal with emotions Knowledge of coaching	Skills to recognise disagreements and apply specific ways and methods for dealing with disagreements	Tolerance for interpersonal tensions and openness to deal with disagreements
	Team- and project management	Knowledge of team processes and their influence on team effectiveness	Skills to recognise team processes during team work and to adjust them accordingly Skills to mediate conflict situations based on polarisation in different groups (TCA officers' survey)	Openness to team processes and recognition of their importance

	Skills to involve other team members and to foster cooperation among team members	Curiosity and goodwill towards the team members
Knowledge about the individual vs. Collective-interest and focus		Identifies strengths and weaknesses in the team
Knowledge of one's possibilities and limits in the context of educational/project activity	Skills to ensure that roles and responsibilities are properly distributed in the team	Openness and readiness to accept challenges; challenges colleagues where necessary and appropriate
Knowledge of the tasks of the team	Skills to clarify roles and responsibilities in the team	Openness to tasks that are not necessarily part of their usual role
Knowledge about team work mechanisms in different contexts and of the possible outcomes of different approaches	Skills in mastering methods and techniques to support clear and fair division of roles and responsibilities	Awareness of his/her own competences and of their limits in the context of the activity/group Contributes to the team's well-being with regard to the tasks to be performed
Knowledge of the resources of team members/resource management	Skills to ensure that roles and responsibilities are properly distributed	Allocates adequate resources and time to team building
	Skills in financial management, human resources management and development, creativity in looking for resources, fundraising, communication, advocacy, networking	Seek and manage resources: open-mindedness, honesty, transparency
Knowledge about human resources management	Skills to apply human resources management to non-formal learning settings and to specific target groups	Demonstrates skills in self-management; readiness to be challenged in his/her management style
Knowledge of existing appropriate resources for supporting learning	Skills to organise existing appropriate resources	Structured and organised approach Ethics of youth work
Knowledge of coaching techniques	Skills to adjust programme development to resources management	Develops the programme or the activity based on an assessment of the needs and opportunities
Knowledge of emotional mechanisms in groups with individuals	Skills to work with diverse groups in a non-formal learning context	Builds and maintains relationship with individuals and the group of young people
	Skills to manage/handle risks	Provides support for risks-taking, deals with emotions
	Skills to foster cooperation among the member of the group	Motivates and supports the young people, acknowledge and celebrates efforts
Where relevant, knowledge of financial management (with a focus on projects)		
Where relevant, knowledge of fundraising		

	Advocacy and networking	Knowledge of youth policies concepts, actors and mechanisms at different levels (local through European)	Skills in communication, networking, co-operation, partnership building, democratic leadership, advocacy, public speaking, presentation	Willingness to partner with other actors, curiosity, open-mindedness, patience, tolerance of ambiguity, personal initiative
		Knowledge of different youth work concepts, approaches, frameworks (including geographical and conceptual diversity) [TCA officers' survey]	Skills in communication, understand each other based on different nationalities and concepts of youth work, tackle different opinions, listen to each other, identity ambiguity, cultural diversity [TCA officers' survey]	Co-operate with others to shape youth policies Open mind attitude [TCA officers' survey]
Assessment & evaluation	Dissemination of information	Knowledge of different ways to collect information	Skills to collect, choose, interpret and use information according to the context of the activity	Openness to the ambiguity inherent in the information collected and to its use
		Knowledge about mechanisms of change and how to integrate them in dissemination and exploitation of results		Recognition of the importance of collecting and using information
		Knowledge about youth research approaches, actors and sources	Skills in analysis, information management	Personal initiative to stay up-to-date on the latest youth research on the situation and needs of the young people
		Knowledge about sharing relevant information and practices in youth work with colleagues	Skills of communication, information management	Solidarity, willingness to share resources
		Knowledge of presentation and dissemination	Skills in presentation, public speaking, report writing, capacity to adapt your discourse to different audiences Skills in report writing and presentation for a variety of audiences	Give visibility to projects, write reports and make presentations, for a variety of audiences: self-confidence
	Evaluation & impact assessment	Knowledge of evaluation processes and assessment mechanisms and tools	Skills to apply evaluations and impact assessment methods and principles for designing evaluation processes in relation to the needs of young people and the objectives of the project	Recognition of the importance of evaluation and impact assessment during and after the educational process
		Knowledge of competence and assessment principles and related methods	Skills to choose appropriate methods to assess young people's learning objectives and needs	Creates a trustful and safe space for young people to reflect upon and work on their transformation Openness to constructive criticism and feedback

Knowledge of interests, concerns and needs of young people, inclusive evaluation approaches

Knowledge of evaluate teamwork with colleagues and use the results to improve effectiveness

Knowledge of using the results of evaluation for the improvement of practice

Knowledge of project management frameworks for developing, conducting and evaluating projects

Knowledge of information, communication and media tools (online)

Knowledge of ICT-related techniques with regard to assessment and evaluation

Skills in active listening, identification of aims, needs analysis, facilitation, group management, research techniques, ICT, group management, participatory methods, democratic leadership
Skills for team work/co-operation, communication, partnership-building

Skills to draw conclusions of the evaluation in the context of the activity

Skills in management (including finances), leadership, delegation, planning, facilitation, communication

Skills in using ICT in youth work (projects), creativity

Involve young people in the planning, delivery and evaluation of youth work using participatory methods, as suitable

Trust, openness to the views of others, self-management, adaptation to unforeseen changes, orientation towards the common good, personal initiative, openness to constructive criticism
Openness to constructive criticism and feedback, adaptation to new/unforeseen situations, personal initiative
Understands the content of assessment questions, issues or problems linked to surveys (where applicable), etc.
Interprets data according to the profile and the contexts of the young people

Apply project management approaches: capacity to adapt new/unforeseen situations

Use information and communication technology tools when necessary: curiosity, personal initiative

Feedback and guidance	Knowledge of the principles and mechanisms of feedback	Skills to give, receive and integrate feedback in a constructive way	Curiosity about and readiness to ask for feedback
	Knowledge about feedback techniques		Openness to accept one's own unconscious behaviours/habits
	Knowledge of ethics of youth work	Skills of training, coaching, mentoring	Applies feedback techniques Empathy, openness, readiness to challenge others
	Knowledge of seek and give feedback about teamwork	Skills in feedback, active listening, conflict transformation, mediation	Being constructive, ready to challenge colleagues and be challenged, curiosity, trust
Implementing learning assessments	Knowledge of principles and methods of assessment and self-assessment	Skill to choose and use assessment and self-assessment tools and to derive learning achievements from this	Curiosity about their own learning process
	Knowledge of the concept of competence and its uses in a learning context		Openness and readiness to accept various perceptions of one's competences and learning achievements
	Knowledge of strengths, weaknesses and learning opportunities in relevant fields and contexts	Skill to analyse learners' strengths, weaknesses and learning opportunities and to plan learning process accordingly	Awareness and acceptance of learners' responsibility for one's own learning process
	Knowledge of learning styles, methods to identify them and to work with them	Skills to initiate and support self-reflection on learning	Openness for flexibility and readiness for learning and unexpected learning
	Knowledge of the basic principles of learning processes	Skills to choose appropriate methods to assess young people's learning objectives and needs	Readiness to support colleagues' learning needs

LES EFFETS DES FORMATIONS DESTINÉES AUX TRAVAILLEURS DE JEUNESSE DANS LE PROGRAMME EUROPÉEN ERASMUS + JEUNESSE EN ACTION RAPPORT D'ÉTAPE (MODULE B). ÉTUDE RAY CAPACITIES

Afin de soutenir le développement de sa stratégie Jeunesse (2014-2020), la Commission européenne a inscrit l'enjeu de la professionnalisation des travailleurs de jeunesse à l'agenda politique européen. Dans cette perspective, la formation constitue l'un des leviers stratégiques majeurs pour renforcer les compétences et les connaissances des professionnels.

L'offre de formation proposée dans le cadre du programme européen Erasmus+ Jeunesse en action (action clé 1, mobilité des travailleurs de jeunesse ; actions relevant de la coopération transnationale entre agences [TCA]) s'est vue ainsi considérablement développée. Elle s'adresse au premier chef aux professionnels de jeunesse œuvrant dans le champ de la mobilité internationale dans un cadre non-formel.

Quels sont les effets de la participation à ces formations sur la montée en compétences des travailleurs de jeunesse concernés? Telle est la problématique au cœur de l'étude qualitative réalisée en France en 2017 par l'INJEP auprès de participants à ces formations. Cette étude dénommée « RAY-Capacities » (RAY CAP) relève du programme de travail (2015-2018) du réseau européen RAY (Research based Analysis of Youth in Action), auquel participent l'Agence nationale Erasmus+ Jeunesse et sports et l'INJEP, en tant que partenaire de recherche. Au-delà de la France, elle est conduite dans onze autres pays membres du réseau RAY, selon le même protocole de recherche.

Le présent rapport rend compte des résultats issus des entretiens passés deux mois après la formation (module A) et un an après la formation (module B) auprès de 36 participants aux formations. Pour étudier la montée en compétences, trois approches distinctes sont mobilisées : la compétence comme performance, approche prévalant dans les référentiels européens ; la compétence comme potentialité, approche s'intéressant aux conditions du transfert d'acquis de formation dans les pratiques professionnelles ; le savoir agir en situation qui définit le professionnel compétent.

L'étude confirme d'abord que la montée en compétences ne peut se mesurer à la seule aune de l'accroissement des performances individuelles. Elle montre ensuite l'importance de travailler au développement des compétences sociales qui facilitent la mobilité professionnelle. Dans cette perspective, les pédagogies favorisant l'apprentissage par l'expérience apparaissent très pertinentes pour améliorer le transfert des apprentissages dans les pratiques et, partant, la montée en compétences. L'étude propose des pistes pour l'adaptation de l'offre de formation aux caractéristiques de la professionnalisation des travailleurs de jeunesse à l'international en France.

