

Savoir devenir tout au long de la vie ?

Compétences professionnelles et formation continuée des intervenants sociaux

Par Bernard De Backer

Article paru dans la revue « Non marchand » n° 6, 2000
et « Mille Lieux Ouverts », décembre 2001

Poursuivant ses travaux dans la foulée de la recherche ADAPT consacrée aux transformations du métier d'éducateur et à la fatigue professionnelle¹, le Fonds ISAJH a entrepris en 1998 une nouvelle étude centrée sur le thème des *besoins en compétences professionnelles et en formation continuée des intervenants sociaux*. Cette étude s'est clôturée en avril 2000 et le rapport de recherche a été publié au mois de mai². Nous synthétisons ici les éléments les plus marquants qui ressortent de cette dernière recherche, relative au champ de la sous-commission paritaire dite des « Maisons d'éducation et d'hébergement », qui emploie 15.000 personnes, dont 10.000 intervenants sociaux, dans plus de 600 établissements privés. Pour rappel, les quatre secteurs qui composent l'espace de la SCP 319.02 sont l'aide aux personnes handicapées, l'aide à la jeunesse, l'accueil de crise de l'ONE et les centres d'accueil pour adultes en difficulté.

1. Professionnalisme réflexif et formation continuée

Les informations engrangées par la recherche ADAPT sur les évolutions du métier d'éducateur avaient donné la mesure de l'intensité et des modalités du changement affectant les tâches professionnelles dans les différents secteurs étudiés. Sans conteste, l'impression d'une transformation importante du métier dominait : 74 % des 616 éducateurs sondés déclaraient que leur travail s'était diversifié depuis leur entrée dans le métier et seulement 7 % qu'il s'était appauvri (DE BACKER, DE COOREBYTER, 1998). Indice parmi d'autres de ces changements, la fréquence très élevée des pratiques de formation continuée déclarées par les éducateurs sondés. Pas moins d'un éducateur sur deux avait repris des études qualifiantes depuis son entrée en fonction et trois sur quatre se déclaraient amateurs de formations courtes non-qualifiantes. Enfin, 65 % des éducateurs sondés faisaient état de pratiques de supervisions ou d'intervisions (par définition récurrentes) dans leur institution.

D'une manière ou d'une autre, les éducateurs se trouvaient régulièrement engagés dans des pratiques de formation continuée, plus ou moins formalisées, liées de près ou de loin à leur expérience quotidienne de travail. Outre leurs fonctions de développement de compétences

¹ Pour une présentation plus détaillée de la recherche ADAPT et des résultats relatifs à la fatigue professionnelle, voir notre article publié dans le n° 4 de « Non Marchand » (automne 1999). Le lecteur intéressé par les recherches du Fonds ISAJH pourra également consulter le site Internet du Fonds : <<http://users.skynet.be/isajh>>.

² Le rapport peut être obtenu auprès du Fonds ISAJH, Quai du Commerce 48 à 1000 Bruxelles - fax 02/2275979, courriel <dwautier@afosoc-vesofo.org>.

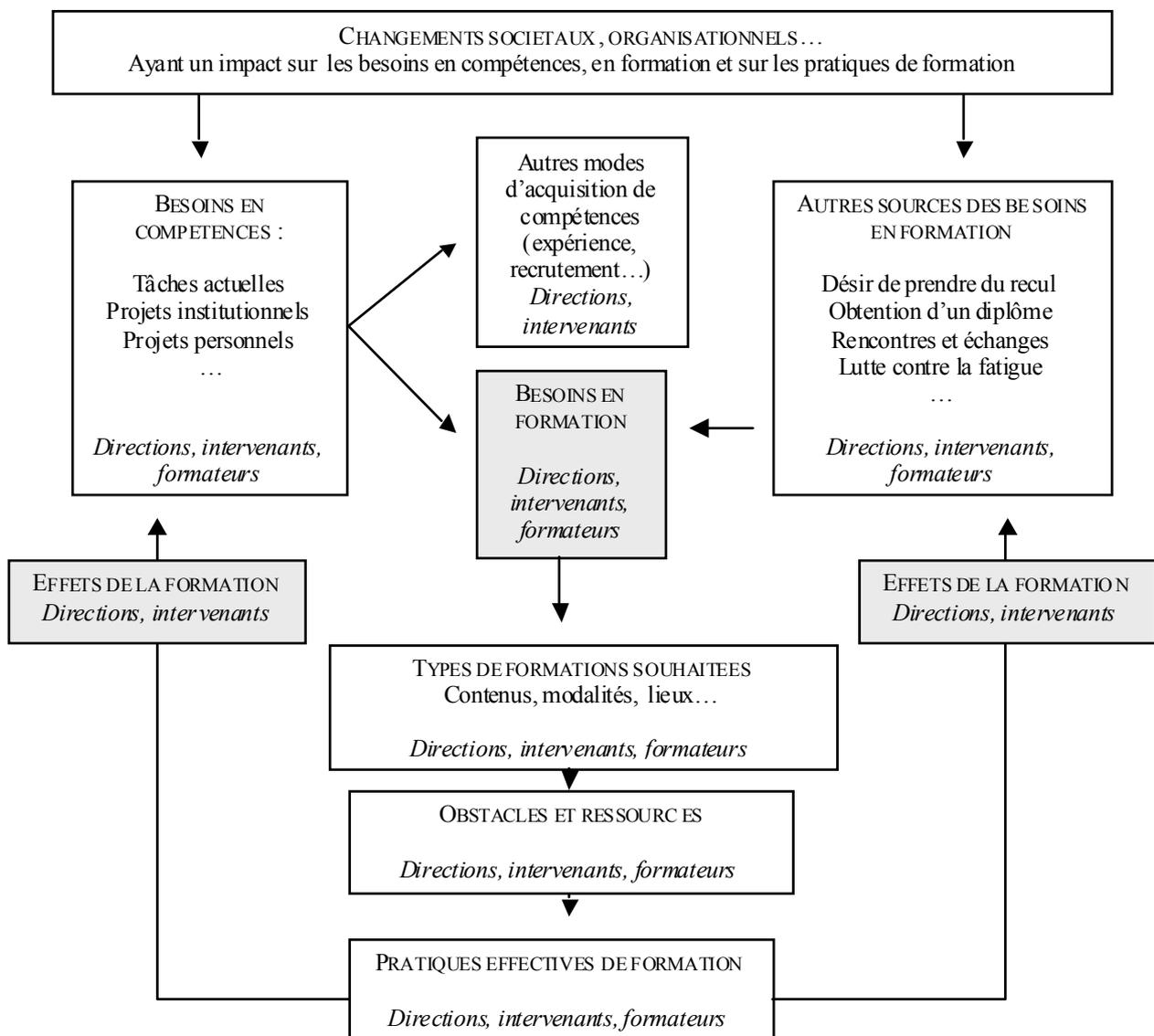
et/ou d'acquisition de qualifications certifiées, certaines de ces pratiques montraient leur utilité comme vecteurs de lutte contre différentes causes de fatigue professionnelle (travail stressant, sentiment de ne pas progresser, répétition, problèmes institutionnels, perte de sens...) ou de support à la construction et au développement de liens professionnels. Donnant l'occasion aux travailleurs de verbaliser et de partager des difficultés liées à un métier impliquant et hautement relationnel, d'accroître le sentiment d'intellection voire de maîtrise des problématiques et de leurs contextes, de tisser des liens avec d'autres intervenants, la formation continuée apparaissait comme un éventail protéiforme de pratiques aux finalités multiples, intimement liée au professionnalisme émergent.

Ce développement de la formation continuée des éducateurs (dont rien ne permettait de penser qu'il ne concernait pas également les autres métiers de l'intervention sociale dans le champ étudié) se situait dans un contexte se caractérisant par l'accélération du changement, la complexification des tâches et la croissance de l'activité réflexive des intervenants. Nous trouvons là, incarnée selon des modalités propres aux métiers du social, la réfraction des transformations induites par la « société de la connaissance », associées à l'univers de normativité négociée caractéristique de notre modernité (DE MUNCK, VERHOEVEN, 1997). De très nombreuses interviews témoignaient de cette place donnée à l'activité réflexive, à la fois comme outil d'expression des intervenants, d'intellection des situations, d'expérimentation des pratiques et de négociation ou de communication avec les partenaires professionnels et/ou les bénéficiaires de l'aide.

2. Modes d'approche des besoins

Afin de mieux prendre la mesure des besoins en compétences professionnelles et en formation continuée induits par ces changements, le Fonds ISAJH a entrepris une approche multidimensionnelle de la problématique. Cette approche s'est effectuée à la fois sur le versant de la *demande* et sur celui de *l'offre*, en distinguant, sur chacun de ces versants, les besoins en *compétences* des besoins en *formation*. Ces deux ordres de réalités ne se superposent en effet pas exactement : tous les besoins en formation ne trouvent pas nécessairement leur origine dans des besoins en compétences, et tous les besoins en compétences ne nécessitent pas nécessairement des opérations de formation. Des éducateurs peuvent suivre des cours de promotion sociale pour obtenir une qualification (et une rémunération) supérieure, sans pour autant être motivés par l'acquisition de nouvelles compétences. Inversement, des besoins en compétences professionnelles peuvent être rencontrés par d'autres actions que la formation (expérience de travail, maturation de l'individu, nouveaux recrutements, aménagements dans l'organisation du travail...). Enfin, comme le montrent J.-M. BARBIER, M. LESNE (1986) et E. BOURGEOIS (1991), l'analyse des besoins en formation nécessite un « traduction » de demandes exprimées dans le champ socio-professionnel dans celui de la formation.

Par ailleurs, les demandes en compétences et en formation peuvent être exprimées par des acteurs différents (les *directions* d'institution, les *intervenants* sociaux eux-mêmes, les *usagers* des services) et pour des motifs variables (faire face aux nécessités actuelles du travail, anticiper des évolutions institutionnelles futures, préparer des projets professionnels personnels). Du côté de l'offre, il a paru également utile de distinguer les formateurs associés à l'enseignement des opérateurs privés actifs dans les secteurs de la SCP 319.02 (associations reconnues dans le cadre du décret de l'Aide à la jeunesse, opérateurs des formations AWIPH...). Enfin, il nous a paru opportun de prendre la mesure des pratiques actuelles de formation continuée et de leurs effets, ce qui permettait de repérer un éventuel décalage entre les besoins et les pratiques effectives. L'ensemble de ce dispositif d'étude des besoins et des pratiques de formation est schématisé par le graphe ci-dessous. Les catégories d'acteurs interrogés sont en italiques.



Sur le versant de la demande des acteurs de terrain, cette approche des besoins en compétences et en formation a été réalisée au moyen d'une vaste enquête par questionnaire, administrée par interview auprès d'un échantillon stratifié de 343 directeurs et de 779

intervenants sociaux³. Le questionnaire a été construit, sur base d'une vingtaine d'interviews exploratoires, avec l'aide d'un groupe de pilotage composé de directeurs et de travailleurs sociaux des différents secteurs concernés. Parallèlement, une série des rencontres ont été organisées avec une soixantaine d'enseignants et de formateurs, visant à prendre la mesure des évolutions et tendances à l'œuvre dans le champ de la formation continuée.

3. Compétences, formation continuée : quelques précisions conceptuelles

Avant de synthétiser les principaux enseignements de cette recherche, il nous paraît nécessaire de préciser brièvement le sens que nous donnons à quelques notions qui seront utilisées par la suite. Comme l'usage de certains termes pour décrire la réalité sociale n'est pas innocent, il nous revient d'abord d'avouer de quelle lecture nous sommes coupables...

Le choix du terme de *compétence*, plutôt que celui de qualification, a une double origine. En premier lieu, notre objet d'étude concerne la formation continuée de professionnels actifs dans les institutions de la SCP 319.02. Il ne s'agissait donc pas d'étudier les qualifications génériques requises à l'entrée, mais bien de prendre la mesure des capacités nouvelles et spécifiques nécessitées, entre autres, par les transformations du travail social dans les différents secteurs concernés. Or, comme souligné par divers auteurs (LE BOTERF, 1999 ; VALENDUC, 1999), la compétence professionnelle est avant tout une capacité d'agir, intimement liée à la personne du travailleur (compétence *individuelle*) ou à une équipe (compétence *collective*), dans une situation professionnelle concrète. D'autre part, le terme de compétence apparaît plus adapté à un univers professionnel caractérisé par la mobilité, la complexité, le changement permanent. Il tend d'ailleurs souvent à désigner une compétence de second degré, soit une capacité à acquérir de manière permanente des nouvelles habiletés professionnelles.

Le terme de *formation continuée* mérite aussi d'être précisé. Nous basant sur la terminologie adoptée par le Conseil de l'Education et de la Formation de la Communauté française (CEF)⁴, nous entendons par formation continuée « toute formation *professionnelle* entreprise par un travailleur (avec ou sans emploi) au cours de sa vie active ». Ce terme inclut la formation professionnelle *complémentaire*, à savoir celle qui n'est pas directement liée aux nécessités des tâches actuelles, mais bien motivée, dans le chef du travailleur, par un projet de mobilité verticale ou horizontale. Enfin, nous utilisons le terme de formation dans un sens extensif, incluant, en sus des formations classiques, toutes les nouvelles formes d'apprentissage en situation de travail (supervision, intervision, accompagnement de projets, interventions sociologiques...), du moment qu'elles constituent un espace-temps spécifique et impliquent la présence d'une personne tierce (interne ou externe à l'institution).

³ La mise en œuvre de cette enquête a été confiée à l'institut de sondage SONECOM, qui avait déjà participé à la recherche ADAPT.

⁴ Présentée dans le tableau conceptuel annexé à l'avis n° 64 du CEF (mars 1999), consacré aux « *Objectifs de la formation professionnelle continue* ».

Enfin, le terme d'*intervenant social* regroupe les dénominations d'éducateur, de puéricultrice, d'assistant social et de psychologue, étant bien entendu que certaines de ces fonctions peuvent parfois être exercées par des personnes ayant des formations initiales diverses, ce qui est surtout le cas chez les éducateurs. Soulignons pour finir que les éducateurs représentent, dans le champ de la Scp 319.02, à peu près 82 % des intervenants sociaux, les assistants sociaux 9 %, les psychologues 5 % et les puéricultrices 4 %. La population de référence de notre étude est donc très largement dominée par les éducateurs.

4. Les principaux enseignements de la recherche

Etant donné l'abondance des données collectées auprès de différentes catégories d'acteurs et de secteurs, nous ne tracerons ici que les lignes de force globales qui se dégagent de notre travail. Afin d'en rendre l'exposé le plus lisible et cohérent possible, nous suivrons la logique exposée dans le schéma présenté plus haut.

4.1. Organisation du travail, transformation des pratiques

Un premier volet de données concerne, en amont, les changements relatifs aux missions assignées aux institutions, à l'organisation du travail, au public « pris en charge »⁵ et à leurs conséquences sur les pratiques professionnelles et les besoins en compétences.

La recherche ADAPT avait déjà souligné la spécialisation croissante du champ institutionnel, comportant à ce jour pas moins de 31 catégories de services différents dans les quatre secteurs concernés, auxquelles il convient d'ajouter les conventions particulières, les spécialisations induites par les projets pédagogiques des institutions, voire par ceux des unités de vie au sein de ces mêmes institutions. Sans conteste, l'évolution sur le long terme va dans le sens de cette spécialisation des opérateurs de l'aide, dont témoigne, entre autres, la dernière réforme de l'aide à la jeunesse (14 types de services actuellement au lieu de 8 avant la réforme). Les intervenants sociaux sont donc conduits à travailler dans des services de plus en plus spécialisés par rapport à un public et/ou une modalité de prise en charge (résidentielle, ambulatoire...), ce qui implique souvent l'acquisition de compétences plus pointues.

Cependant, cette spécialisation institutionnelle s'accompagne, dans de nombreux secteurs, de transformations dans l'organisation du travail qui vont dans le sens d'une plus grande polyvalence des intervenants sociaux au sein de petites équipes relativement autonomes. De nombreux signes témoignent de ces changements. Ainsi, le recouvrement des tâches entre les différentes fonctions de l'intervention sociale apparaît assez élevé dans certains secteurs. Si plus de 20 % des directeurs et intervenants sondés estiment que les tâches assumées par les éducateurs et les AS, les psychologues et les AS sont « identiques » ou « très proches », ce pourcentage dépasse les 70 % dans les services en milieu ouvert de l'aide à la jeunesse,

⁵ De nombreux acteurs de terrain préfèrent la notion d'accompagnement à celle de prise en charge, cette dernière expression étant associée à des pratiques institutionnelles (hébergement et absence de contacts avec les familles) et à un type de rapport avec les bénéficiaires, jugés obsolètes.

traditionnellement à l'avant-garde des changements. De la même manière, des professionnels ayant des niveaux de qualification différents, comme les éducateurs de classe 1 (gradués), de classe 2 (enseignement secondaire supérieur) et de classe 3 (secondaire inférieur) assument, pour plus de 85 % de sondés, des tâches identiques ou très proches.

Les sondés perçoivent bien cette évolution, une majorité d'entre eux (surtout dans l'aide à la jeunesse) estimant que l'évolution de leur secteur se caractérise par une plus grande *polyvalence des intervenants à l'intérieur d'une spécialisation sectorielle*. Seuls 8 % des directeurs et 13 % des intervenants sondés pensent au contraire que la tendance est à une accentuation de la division du travail. Les sondés sont par ailleurs particulièrement sensibles aux changements organisationnels, 50 % des directeurs et 45 % des intervenants faisant état de « transformations en profondeur » dans l'organisation du travail, alors qu'ils ne sont respectivement que 23 % et 19 % à évoquer des transformations de même ampleur dans les missions qui leur sont confiées.

Ces changements induisent des pratiques professionnelles qui apparaissent – aux yeux des sondés – plus complexes et nécessitant une plus grande capacité de réflexion et d'autonomie. Rares sont ceux qui estiment que l'évolution actuelle se caractérise au contraire par un centrage sur des tâches précises et répétitives. En outre, la participation des intervenants au projet pédagogique des institutions est une pratique très largement répandue, les trois quarts des intervenants sondés déclarant avoir concouru à l'élaboration de ce projet. L'organisation taylorienne du travail, autant sur l'axe de la division du travail que sur celui des lignes hiérarchiques, semble donc en régression. Cette évolution trouve en partie son origine dans la diminution de la taille des institutions et/ou dans la subdivision interne de celles-ci en unités plus petites, voulues (entre autres) par les autorités de tutelle.

4.2. Besoins en compétences

Face à ces transformations en cours ou en projet, les besoins en nouvelles compétences professionnelles se font clairement ressentir.

Par rapport aux tâches actuelles, 45 % des intervenants⁶ et 47 % des directeurs sondés font état de *déficits en compétences*. Il est piquant de remarquer que ce sont les intervenants les plus qualifiés qui sont les plus nombreux à « avouer » un déficit en compétences, alors que les directeurs les jugent au contraire beaucoup moins déficitaires que leurs collègues moins qualifiés. D'une certaine manière, l'évaluation critique de ses propres compétences est elle-même une compétence, surtout si elle s'associe à une volonté de combler le déficit, notamment par le biais de la formation. Dans un univers social et professionnel en évolution constante, cette perception critique de ses capacités et ce désir de les développer « tout au long de la vie » apparaît comme une compétence au second degré, une « métacompétence » (DE MUNCK, 2000), jugée indispensable. Ceci explique sans doute *la place privilégiée du*

⁶ On ne peut qu'être frappé par cette capacité critique des intervenants qui avait à juger, eux, de leurs propres manques en compétences professionnelles.

« *savoir-devenir* » (« capacité de se mettre en dynamique de changement et d'acquérir de nouvelles compétences ») comme catégorie de compétence posant problème aux yeux des directeurs. Cette catégorie vient largement en tête (42 %), suivie par le « savoir-être » (20 %), le « savoir-faire » (16 %) et le « savoir » (14 %). Mais les intervenants eux-mêmes, ayant à juger de leur propre déficit, privilégient également le savoir-devenir (32 %), suivi par le savoir-faire (27 %), le savoir (24 %) et le savoir-être (17 %). De manière remarquable, les acteurs de terrain perçoivent clairement le mouvement de transformation permanente dans lequel ils sont impliqués, et qui ne concerne pas que des habilités cognitives et techniques, mais également des compétences plus liées à leur personne. Cependant, les directeurs sont plus sensibles à la dimension personnelle (savoir-être, savoir-devenir) des compétences déficitaires, et les intervenants aux aspects plus « extérieurs » (savoir, savoir-faire)⁷.

Les besoins en compétences liés à des *projets institutionnels* (nouveau service, nouvelles modalités d'intervention, agrandissement...) sont, sans surprise, davantage perçus par les directeurs que par les intervenants. Si la présence de projets de développement institutionnels, « élaborés de manière précise », est attestée par 6 sondés sur 10, une forte majorité (70 %) des directeurs concernés estiment que ces projets impliquent de nouvelles compétences, alors que les intervenants qui ont le même point de vue sont minoritaires (49 %). Par ailleurs, les évolutions divergentes des deux grands secteurs de la SCP 319.02, l'aide aux personnes handicapées et l'aide à la jeunesse, sont clairement perceptibles sur ce point : les nouvelles compétences liées à des projets dans l'aide à la jeunesse concernent avant tout le *travail en milieu de vie* et le *travail de réseau*, alors que ces deux champs de pratiques concernent très peu les projets de l'aide aux personnes handicapées.

Les intervenants se sentent, quant à eux, beaucoup plus concernés par l'acquisition de compétences liées à des *projets professionnels personnels à long terme* (mobilité verticale, horizontale, sortie du métier...). Ils le sont même tellement, que l'on peut se demander si nombre d'entre-eux n'ont pas glissé dans cette catégorie une série de besoins concernant les tâches actuelles, liés à d'éventuels déficits... En effet, si 86 % des intervenants sondés déclarent éprouver des besoins en compétences pour des projets de ce type, 38 % déclarent que ces besoins sont nécessités par le besoin de s'adapter aux nouvelles modalités d'intervention et 52 % qu'ils se situent dans la problématique actuelle de travail. Si seule une petite minorité (4,3 %) souhaite acquérir des compétences extérieures au travail social, plus nombreux (18,6 %) sont ceux qui aimeraient développer des compétences dans le domaine de la formation et de l'enseignement, ce qui confirme les données de la recherche ADAPT.

4.3. La formation face aux besoins en compétences

Le cumul de ces besoins en compétences – autant « personnelles » que « techniques » – puisés à différentes sources et chez différents acteurs, pose bien entendu de sérieux défis à la formation continuée. Celle-ci apparaît-elle comme une modalité privilégiée pour faire face à ces besoins, ou bien n'est-elle qu'un moyen parmi d'autres ? Les réponses des sondés sont

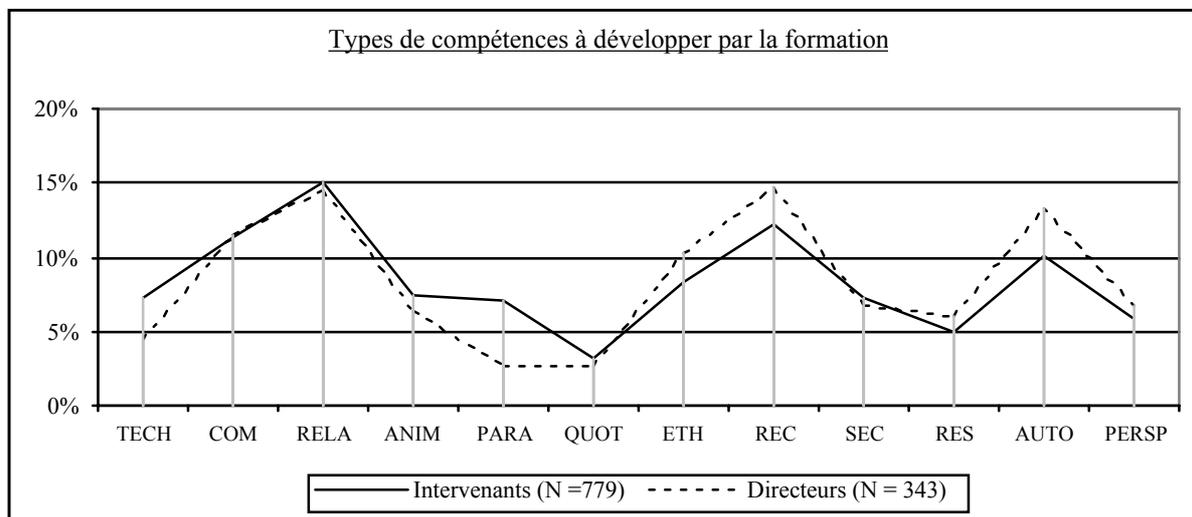
⁷ Il est évidemment plus facile de faire état de manques « techniques » que de ceux liés à sa propre personne.

particulièrement instructives, et non sans quelque paradoxe. A la question de savoir si leurs besoins peuvent être principalement comblés par : la formation continuée, un aménagement de l'organisation du travail, une plus grande mobilité, de nouveaux recrutements ou d'autres mesures, les trois-quarts des acteurs concernés choisissent la formation continuée. Les autres facteurs, y compris la modalité « autre », sont très minoritaires. Il semble donc que la formation continuée soit créditée d'une bonne capacité à développer des compétences.

Afin de prendre plus précisément la mesure des compétences à développer par la formation, nous avons élaboré une liste de 12 types de compétences professionnelles, sur base des interviews approfondies et des indications d'acteurs de terrain accompagnant le processus de recherche. Le tableau ci-dessous définit brièvement ces types, précédé d'une abréviation utilisée dans les graphes que nous présentons plus bas.

TECH : Techniques administratives et nouvelles technologies (comptabilité, informatique...)	ETH : Déontologie et éthique
COM : Communication sociale (entretiens, écriture)	REC : Capacités de recul par rapport aux situations
RELA : Compétences relationnelles	SEC : Connaissance des particularités du secteur
ANIM : Techniques socio-éducatives (animation...)	RES : Connaissance du réseau
PARA : Compétences paramédicales	AUTO : Capacité d'autonomie et de réflexivité
QUOT : Accompagnement de la vie quotidienne	Persp : Capacité de mise en perspective des problématiques rencontrées

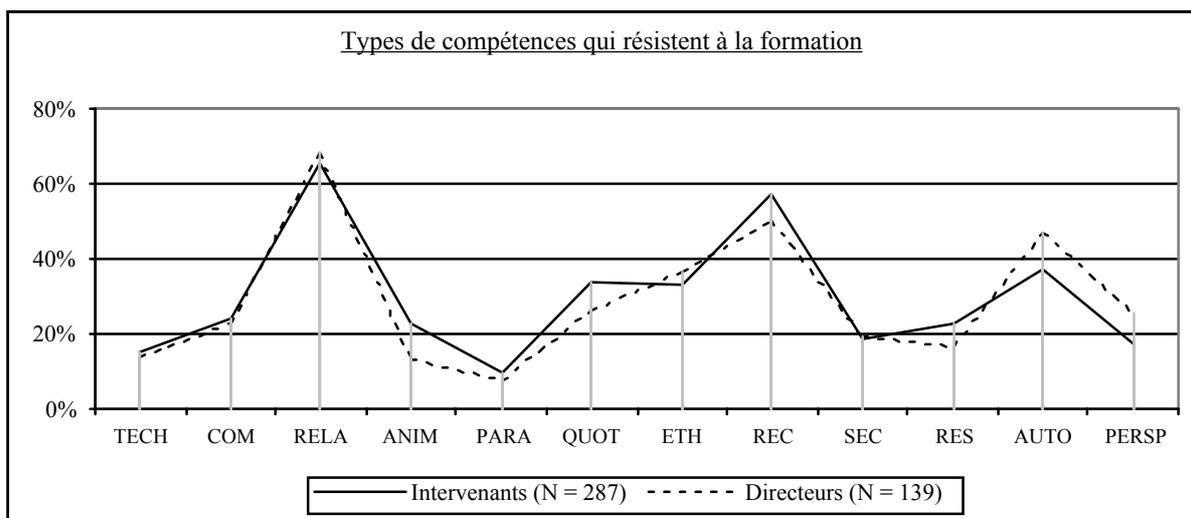
Le graphe qui suit représente les réponses des intervenants et des directeurs, sur base du cumul des trois premiers types de compétences à développer de manière prioritaire par la formation, toutes sources de besoins (déficits, projets...) étant confondues.



Remarquons tout d'abord la *très forte convergence* des réponses fournies par les deux catégories d'acteur, qui s'entendent globalement sur cinq types de compétences à développer de manière prioritaire : les capacités relationnelles, la prise de recul par rapport aux situations rencontrées, l'autonomie-réflexivité, le sens éthique et la communication sociale. Comme nous l'avons déjà pointé plus haut, les directeurs sont plus sensibles aux qualités personnelles des intervenants, alors que ces derniers privilégient davantage les aptitudes « techniques ».

Mais cette différence de sensibilité n'oblitére que faiblement la convergence globale qui se dégage des réponses. On remarquera que les métiers du social, dans le champ professionnel concerné, sont avant tout des métiers relationnels, relativement peu marqués par des actes techniques pointus. Par conséquent, il s'agit à la fois d'y faire preuve de capacités *relationnelles* et de capacités de *recul*. Enfin, on soulignera que l'autonomie-réflexivité peut s'associer aux capacités de recul et le sens éthique aux capacités relationnelles pour former un quatuor de compétences centrales aux yeux des sondés. Les compétences dans le domaine de la communication sociale apparaissent plus techniques. Leur importance n'a rien de surprenant dans un champ professionnel dominé par les éducateurs, dont la recherche ADAPT avait montré les déficits dans ce domaine, suite aux nouvelles tâches qui leur sont confiées.

Il n'en demeure pas moins que la demande adressée à la formation continuée ne va pas de soi. En effet, la priorité des sondés n'est pas de développer des savoirs ou des savoir-faire techniques, mais bien des compétences plus personnelles (à l'exception de la communication sociale). Par ailleurs, 40 % des directeurs et 37 % des intervenants sondés considèrent que *certaines compétences ne peuvent pas ou ne peuvent que très difficilement être développées par la formation*. Le graphe ci-dessous nous montre les types de compétences qui, selon ces acteurs « sceptiques », sont impossibles ou très difficiles à développer par la formation.



Comme on peut le remarquer, les compétences concernées, à l'exception notable de la communication sociale, sont précisément celles que les sondés souhaitent développer de manière prioritaire par la formation continuée ! En d'autres mots, *les compétences les plus demandées sont précisément celles qui apparaissent les plus difficiles à développer par la formation*. Ceci est particulièrement le cas pour les capacités relationnelles, le recul professionnel et l'autonomie-réflexivité. On remarquera par ailleurs que la hiérarchie de ces trois compétences est la même dans les deux graphes, le degré de difficulté de développement des compétences concernées étant proportionnel à leur importance aux yeux des sondés...

Si, en réponse à une question sur des moyens alternatifs pour développer ces compétences « résistantes », l'expérience de travail et la maturation de l'individu sont choisis en priorité

par les acteurs (avec une préférence pour le premier facteur chez les intervenants et du second chez les directeurs⁸), le caractère d'*innéité* (psychologique, culturelle..) de la compétence est souvent évoqué pour les capacités relationnelles, ce qui signifie que *la compétence la plus fondamentale apparaît en même temps la moins façonnable*, la plus rétive à toute forme de développement par des actions de formation, d'expérience de vie et/ou de travail. On pourrait, à l'instar de la notion de « travail réel » développée par C. DEJOURS (1998), parler de « *compétence réelle* » pour désigner ce qui, dans le champ des aptitudes professionnelles, « *résiste* aux connaissances, aux savoirs, aux savoir-faire et d'une façon plus générale à la *maîtrise* » (op. cit., p 32 – souligné par l'auteur).

4.4. Autres sources de besoins en formation

Les acteurs de terrain s'accordent assez bien sur la pluralité de fonctions jouée par la formation continuée. Si, selon les deux catégories d'acteurs, un peu plus de la moitié du temps de formation est effectivement consacré au développement de compétences professionnelles (moitié pour faire face aux tâches actuelles, moitié pour développer des projets), un quart de ce temps serait utilisé pour permettre une prise de distance et une respiration par rapport à la pratique quotidienne (ce qui s'apparente fort à la capacité de recul, dont nous venons de mesurer l'importance aux yeux des sondés) et un cinquième à nouer des contacts.

En d'autres mots, il serait *illusoire de vouloir rabattre entièrement les pratiques de formation sur les besoins en compétences professionnelles*, selon une conception technocratique et mécaniciste visant à mettre les « tuyaux » de la formation en face des « trous » en compétences. De plus, comme nous l'avons vu, la spécificité du travail des intervenants sociaux dans le champ concerné implique une mobilisation de compétences (émotionnelles, cognitives...) intimement associées à la personne du travailleur. Ceci nécessite sans aucun doute des lieux et des modalités permettant aux intervenants de s'exprimer au sujet de leur pratique et de leurs difficultés, ainsi que de partager leur expérience avec des collègues, à l'intérieur ou à l'extérieur de leur institution.

Enfin, l'obtention d'un titre permettant une mobilité verticale et une meilleure rémunération, surtout chez les éducateurs, constitue un motif important de formation continuée diplômante chez les intervenants les moins qualifiés. La variété des sources de besoins en formation continuée transparaît donc clairement des données collectées par l'étude.

4.5. Formations idéalement souhaitées

Le contenu des formations souhaitées est largement déterminé par le type de compétences que les acteurs souhaitent développer, ainsi que par les autres motivations qui les conduisent à participer à des formations. Comme nous l'avons vu plus haut, ces compétences concernent majoritairement le « professionnalisme relationnel », ce qui laisse augurer d'une assez forte

⁸ Nous retrouvons, une fois de plus, l'attention plus grande des directeurs pour la personnalité des intervenants, cette fois comme obstacle ou ressource au développement de compétences professionnelles.

préférence pour les supervisions, les techniques d'intervention psycho-sociale et les pratiques de développement personnel – qui font par ailleurs également office de lieu d'expression et de prise de distance avec les situations vécues par les intervenants. Bien entendu, l'éventail des compétences à développer dépend du secteur d'activité et de la fonction exercée. Les AS sont plus demandeurs de formations dans le champ de la législation, du travail de réseau et des techniques administratives, les éducateurs dans celui des techniques d'animation, etc. Nous ne pourrions rentrer ici dans le détail de ces variations, mais nous nous centrerons plutôt sur quelques grandes tendances relatives au rapport entre formation et travail, au lieu des formations, à leur durée et à la reconnaissance des compétences acquises.

Si l'on demande aux sondés d'exprimer leurs besoins en formation en faisant abstraction de différents obstacles (financiers, organisationnels...) qu'ils peuvent rencontrer, ils sont près de 90 % à considérer que la formation continuée « devrait faire partie intégrante des habitudes de travail ». Ce qui signifie, pour reprendre les termes de PALAZZESCHI (1998), que la formation n'est plus conçue comme une *fonction palliative* (faire face de manière ponctuelle à des besoins occasionnels) mais bien comme une *nécessité structurelle* intimement associée au travail lui-même et de plus en plus mise en œuvre pendant le temps de travail et sur le lieu de travail. Ce désir d'intégration dans les habitudes de travail est associé, autant chez les directeurs que chez les intervenants, à une préférence marquée pour une régulation collective de la formation continuée au détriment des « droits de tirages » individuels, tout en laissant le plus d'autonomie et de souplesse possible aux équipes de travail (unités de vie, services...). Mais s'ils s'accordent sur la nécessité d'un formateur externe à l'institution, les préférences des deux catégories d'acteur divergent clairement en ce qui concerne le lieu de la formation. Les directeurs estiment en effet que les formations internes (sur le lieu de travail) répondent mieux aux objectifs qu'ils poursuivent, alors que les intervenants, à l'exception notable des moins qualifiés, ont une préférence très nette pour les formations externes.

Le nombre d'heures de formation continuée idéalement souhaitées varie également entre les acteurs. Ainsi, les directeurs apparaissent légèrement plus demandeurs que la moyenne des intervenants en la matière, 88 % d'entre-eux souhaitant entre 2 heures et 4 heures de formation par mois et 41 % plus de 4 heures, alors que ces pourcentages sont respectivement de 83 % et 40 % pour les intervenants. Mais la césure principale se situe entre les intervenants : le nombre d'heures souhaité est fonction du niveau de qualification, les plus qualifiés étant nettement plus demandeurs que les autres. Cette donnée, associée à celles concernant le taux de participation aux pratiques effectives de formation, montre que la plus faible participation des intervenants moins qualifiés (que l'on retrouve dans la plupart des secteurs : CONTER et MAROY, 1999) n'est pas uniquement la conséquence des caractéristiques de l'offre de formation⁹, mais également de celles de la demande.

Enfin, la question délicate de la reconnaissance des compétences acquises par le biais de formations non certifiantes est à l'ordre du jour, *surtout pour les formations internes*. 61 %

⁹ Selon la logique parfois désignée par *l'effet Matthieu* : « Car à tout homme qui a, l'on donnera et il sera dans la surabondance ; mais à celui qui n'a pas, même ce qu'il a lui sera retiré » (Evangile selon St Matthieu, 25.29).

des intervenants et 56 % des directeurs se déclarent en faveur d'une attestation globale, certifiée par les pouvoirs publics, des cycles de formations suivies en situation de travail. Ce pourcentage est d'autant plus élevé chez les intervenants que le niveau de qualification est faible, ce qui correspond à la préférence des moins qualifiés pour les formations internes. Les psychologues sont les seuls à être majoritairement opposés à cette idée, ce qui témoigne sans doute d'une certaine « lutte des places », les plus qualifiés ne souhaitant pas voir leur statut grignoté par des intervenants n'ayant pas acquis leur titre par le biais de l'enseignement.

4.6. Les principaux obstacles à la formation

Sans aucun doute, un des obstacles principaux à la formation tient à la *nature même des compétences* que les acteurs souhaitent développer, comme nous l'avons vu plus haut. Il ne s'agit donc pas, dans ce cas, d'une question de moyens financiers, de disponibilité ou de motivation des personnes, mais bien d'une difficulté liée à la nature même des compétences. Tout au plus peut-on envisager des modalités de formation plus adaptées, comme une pédagogie de mise en situation (jeux de rôle, stage...) ou très directement articulée à la pratique (supervisions, « coaching »...).

En dehors de cette difficulté spécifique, les sondés pointent très majoritairement (81 % des réponses des directeurs et 76 % des intervenants) deux obstacles principaux parmi ceux qui leur étaient proposés : le *manque de moyens financiers* et les *difficultés de remplacement* des personnes en formation. L'absence de motivation des intervenants, les résistances de la direction, la manque d'offre adéquate de formation ne recueillent que peu de réponses, du moins comme obstacle principal.

Cependant, la prééminence de l'un ou l'autre des deux obstacles principaux varie considérablement selon le secteur d'activité ou le type d'acteur concerné. Les sondés de l'aide aux personnes handicapées, qu'ils soient directeurs ou intervenants, mentionnent en premier lieu la difficulté de remplacement des personnes en formation, alors que ceux de l'aide à la jeunesse sont avant tout sensibles au manque de moyens financiers. Cette différence très nette s'explique, à notre avis, par deux facteurs cumulatifs : la présence d'une importante offre gratuite de formation dans le secteur wallon de l'aide aux personnes handicapées (les formations financées par l'AWIPH¹⁰) et le niveau de qualification plus élevé dans l'aide à la jeunesse, inducteur d'une forte demande de formation, souvent plus onéreuse. Par ailleurs, tous les acteurs s'accordent pour considérer que les éducateurs (surtout en milieu résidentiel) éprouvent plus de difficultés à s'absenter pour des motifs de formation que les AS ou les psychologues, ceci pour des raisons de gestion du temps et de remplacement auprès des bénéficiaires. Or, les éducateurs en milieu résidentiel sont plus nombreux dans le secteur de l'aide aux personnes handicapées.

Enfin, il est intéressant de constater que les « résistances » des acteurs (intervenants ou directions) sont relativement peu mentionnées, du moins comme premier obstacle à la

¹⁰ Agence Wallonne pour l'Intégration des Personnes Handicapées.

formation continuée. 9 % des directeurs sondés choisissent le manque de motivation des intervenants, et 6 % des intervenants la résistance des employeurs comme premier obstacle. Par contre, si l'on cumule les deux premiers choix que pouvaient effectuer les sondés, ce facteur obtient un score plus élevé, surtout en ce qui concerne l'absence de motivation des intervenants aux yeux des directeurs. L'enseignement principal réside dans la corrélation entre le niveau de qualification et la présence d'un manque de motivation chez les intervenants : selon les directeurs, ce facteur est d'autant plus élevé que le niveau de qualification est faible. Cette donnée vient confirmer la moindre appétence pour la formation que nous avons déjà constatée chez les intervenants peu qualifiés eux-mêmes.

4.7. Les points de vue des formateurs

L'éclairage complémentaire fourni par une soixantaine de formateurs est particulièrement instructif¹¹. Leur témoignage vient non seulement recouper en grande partie les données collectées auprès des directeurs et des intervenants sondés, mais il permet également de prendre la mesure des évolutions en cours, depuis une dizaine d'années, dans le champ de la formation continuée des intervenants sociaux.

1. *Les formateurs confirment la croissance des besoins et des pratiques de formation continuée.* Les réponses données par les intervenants et les directeurs sondés ne laissent déjà guère de doute à ce sujet, même si les moins qualifiés semblent plus réticents. Les enseignants et les opérateurs de formation abondent dans le même sens. Il y a donc accord sur ce mouvement général, que l'on retrouve par ailleurs dans la plupart des champs professionnels.

L'origine de cette croissance des besoins est liée à différents facteurs. Pointons ici les plus marquants.

En amont, la formation initiale, qu'elle soit de plein exercice ou de promotion sociale, voit ses effectifs augmenter alors que ses moyens se réduisent, ceci dans un contexte d'élévation des exigences manifestées par les employeurs. Cette pression démographique des étudiants, dans les filières formant des intervenants sociaux gradués, se traduit par des engorgements au niveau des stages, voire certaines tensions avec les institutions. Une autre pression exercée sur les écoles trouve son origine dans les évolutions du champ institutionnel, de plus en plus diversifié et spécialisé. La plupart des écoles ont par conséquent tendance à se recentrer sur le noyau dur du métier, laissant aux stages, à l'expérience de travail et à la formation continuée le soin de développer des compétences plus spécifiques. La formation initiale ne suffit donc plus pour « produire » des intervenants directement opérationnels. Dès leur entrée dans la vie professionnelle, ceux-ci doivent se former de manière complémentaire aux spécificités de leur champ d'action.

¹¹ Le lecteur intéressé trouvera un compte rendu détaillé des rencontres avec les enseignants et les opérateurs de formation continuée sur le site Internet du Fonds ISAJH, <<http://users.skynet.be/isajh>>.

En aval, les changements rapides en matière de modalité d'intervention, de référents théoriques, de public et d'organisation du travail induisent une élévation et une adaptation permanente des compétences requises, que ce soit au niveau individuel ou collectif. De nouveaux types de services, schèmes d'analyse et d'intervention se combinent à des modalités d'organisation du travail émergentes, moins hiérarchisées et moins spécialisées, pour générer des besoins en compétences à la fois plus pointues (par rapport au public) et plus généralistes (organisation du travail moins cloisonnée). L'intervenant social est davantage appelé à se comporter comme *un acteur devant « résoudre des problèmes » et moins comme un agent chargé d'« exécuter des tâches »*. Ces éléments, comme dans d'autres secteurs professionnels, élèvent le niveau de complexité, d'autonomie et de responsabilisation des intervenants, ainsi que les besoins en formation – en quantité et en qualité.

2. *Les pratiques effectives de formation continuée* portent la marque de ces changements. Elles apparaissent non seulement en forte croissance, mais également en profonde transformation. A côté des formations certifiantes organisées par les écoles et les universités, une multiplicité de pratiques (accompagnements, supervisions, séminaires, ateliers de réflexion, interventions sociologiques...) sont mises en œuvre par de nombreux opérateurs aux statuts divers, et aux pratiques parfois contestées par leurs pairs¹². L'offre de formation augmente donc non seulement en volume, mais également en variété de contenu et en modes opératoires.

Certaines tendances se dégagent au niveau des pratiques émergentes.

Des formations construites « sur mesure » et en concertation avec les participants, se développent fortement, à côté des formations « prêt-à-porter », proposées sur catalogue. Dans ce contexte, une relation partenariale « horizontale » tend à se mettre en place entre les formateurs et leurs clients, visant à une construction négociée du contenu et des modalités des formations, voire des savoirs et des savoir-faire produits par les modules de formation. Ce mouvement affecte autant les formations externes que celles organisées dans les institutions, même si sa prégnance est plus forte dans ce dernier cas.

La plupart des acteurs rencontrés, ainsi que les intervenants et directeurs sondés, s'accordent sur *la croissance importante des formations sur site*, avec des équipes de travail. Cette croissance est motivée par le souci de développer des compétences en tenant compte de la situation de travail, d'accompagner des équipes sur le moyen ou le long terme, de développer des compétences *collectives*. Enfin, ce type de formation, obéissant la plupart du temps à une logique de *l'accompagnement* plutôt que de la *transmission* (de savoir et/ou de savoir-faire), permet de soutenir des équipes faisant face à des changements importants (nouvelles missions, projets pédagogiques, modes d'intervention...), d'impliquer des acteurs divers, par leur fonction et/ou leur niveau de qualification. Elles offrent donc l'avantage d'associer *de facto* les intervenants ayant un niveau de qualification plus faible.

¹² Les formateurs rencontrés font référence à certains « sorciers » qui opèrent dans le domaine des psychotechniques et du développement personnel.

Si les contenus de formation sont extrêmement variés, on peut néanmoins repérer *le fil rouge d'un soutien à la réflexivité des intervenants et des équipes* qui traverse nombre de modules. La mise en perspective réfléchie, le regard critique sur soi et sa pratique, la prise de distance entre sa personne et sa fonction, la conception et l'évaluation de projets... sont autant de thèmes qui participent d'une même logique sous-jacente.

5. Conclusions interrogatives

Nous voudrions conclure ce rapide survol en pointant quelques nœuds problématiques qui se dégagent de cette étude.

La première question concerne *l'inégalité des individus devant la formation continuée*. Notre étude a confirmé la corrélation entre niveau de qualification et participation aux formations, qui ressort de la plupart des enquêtes sur le sujet. Mais si de nombreuses recherches imputent la plus faible participation des moins qualifiés au manque d'offre adéquate (le fameux « effet Matthieu ») et à divers obstacles matériels, nous avons constaté que ce phénomène est également la conséquence de déterminants qui touchent la demande de formation. Par conséquent, cette plus faible participation apparaît comme la résultante de deux ordres de facteurs : l'un sur le versant de la demande et l'autre sur celui de l'offre. Les freins à la participation des moins qualifiés sont donc particulièrement difficiles à lever, dans la mesure où ils résultent du cumul des conditions objectives de l'offre de formation (contenu, pédagogie, coût, accès, information...) et les déterminants subjectifs de la demande de formation. Cependant, comme nous l'avons mentionné dans le corps de cet article, les travailleurs moins qualifiés sont plus demandeurs de formations sur le lieu de travail. D'autre part, ces formations touchent la plupart du temps tous les travailleurs d'une institution ou d'une équipe. Le recours aux formations sur site apparaît donc comme un moyen de démocratiser l'accès à la formation, et ceci d'autant plus qu'elles impliquent *de facto* une participation plus collective, alors que l'individualisation des parcours de formation pénalise souvent les moins qualifiés (MAROY, 1998).

Le deuxième point est relatif aux difficultés liées au *développement de compétences* mettant en jeu la subjectivité des intervenants (capacités relationnelles, autonomie et réflexivité, recul, éthique...), particulièrement sollicitées dans les métiers de l'intervention sociale (ION, 1998), mais également en croissance dans d'autres champs professionnels. Cette sollicitation entraîne une augmentation des formations et de pratiques liées au « travail sur soi », visant parfois à modifier le « *hard core* » du sujet, et dont les référents théoriques et les modalités pratiques sont particulièrement proliférants¹³. Plusieurs enseignants et formateurs rencontrés ont manifesté leur inquiétude devant certaines de ces pratiques qui leur semblaient

¹³ Les guides 1999 des formations complémentaires de l'APPA (Association des Praticiens en Psychologie Appliquée) et de Ph. GOSSUIN (l'École des devoirs Reine Astrid, Mons) présentent ainsi un nombre impressionnant de formations privées à l'intention des travailleurs sociaux et paramédicaux. On y dénombre des dizaines de dénominations différentes en matière de thérapie et de développement personnel, dont certaines ont une forte connotation mystique-ésotérique (« Acquérir la Présence, « La voie des chamans », « L'Alchimie de l'énergie », « La connexion à l'Essence »).

douteuses. Se pose donc, à ce sujet (mais aussi pour d'autres types de formations) la question de la régulation du marché de la formation, ainsi que des limites entre compétence professionnelle et intimité subjective des travailleurs. Il ne s'agit en effet pas ici de compétences techniques, objectivables et mesurables, mais bien d'un élargissement des habilités professionnelles à l'ensemble des aspects de la personne.

Par ailleurs, les réponses des sondés donnent à penser que le développement des compétences « personnelles » se fait difficilement par les voies classiques, mais nécessite au contraire des modalités qui combinent une pédagogie de mise en situation et un accompagnement de proximité, comme les supervisions individuelles ou collectives. L'importance de l'expérience de travail et de la maturation de l'individu à travers cette expérience milite en faveur des formations sur site, ou du moins de formations directement articulées aux situations vécues par les intervenants. Comme le mouvement général d'évolution des pratiques de formation, constaté par la plupart des acteurs rencontrés, indique sans conteste une augmentation des formations en situation de travail, se pose également la question de *la validation, voire de la certification des compétences acquises par ce biais*. Ce chantier, à l'ordre du jour dans de très nombreux secteurs d'activité des pays industrialisés, est particulièrement complexe. Il implique la détermination des opérateurs de validation et de certification des compétences, et demande de réfléchir à ses conséquences concrètes sur la grille des qualifications et des barèmes, pouvant déboucher sur une fragmentation individualisante des statuts et une exacerbation de la concurrence entre travailleurs. Par ailleurs, le mouvement d'internalisation des pratiques de formation n'est pas sans danger : il peut induire un contrôle croissant des contenus de formation par les employeurs, une diminution de la confrontation avec d'autres réalités professionnelles, le danger d'un référent unique...

Enfin, notre étude a mis en évidence l'importance d'une *compétence au second degré* ou « métacompétence », c'est-à-dire *la capacité d'acquérir de manière permanente de nouvelles compétences professionnelles*, dans un contexte de changement et de complexification continus de l'univers professionnel. C'est bien le sens du « savoir-devenir » qui apparaît, aux yeux d'une majorité d'acteurs interrogés, comme le lieu principal du déficit en compétences. Cette notion de métacompétence correspond peu ou prou à la définition qu'un auteur comme G. LE BOTERF (1999) donne de *la* compétence professionnelle (au singulier), qu'il distingue clairement des ressources internes ou externes (au pluriel) mises en œuvre par les professionnels, et qu'il définit comme étant la capacité d'acquérir, de mobiliser et de combiner des ressources dans le contexte d'une situation de travail qui s'apparente à une « résolution de problèmes ». Cependant, comme le souligne J. DE MUNCK (2000), le développement des besoins en métacompétence, associé au poids croissant des aptitudes personnelles, pose d'importantes questions éthiques dans le champ du recrutement et de la formation. Il peut en effet s'accompagner d'un jugement sur les travailleurs en tant que personne et d'une intrusion consécutive dans leur intimité subjective, notamment dans le cadre de la formation continuée.

Bibliographie

- BARBIER J.-M., *La formation des adultes : crises et recompositions*, texte ronéotypé d'une intervention au colloque ESREA, septembre 1998.
- BARBIER J.-M., LESNE, M., *L'analyse des besoins en formation*, Robert Jauze éditeur, 1986.
- BOURGEOIS E., *L'analyse des besoins de formation dans les organisations : un modèle théorique et méthodologique*, in « Mesure et évaluation en éducation », vol 14 n° 1, 1991.
- BOSMAN C., GERARD F.-M., ROEGIERS X. (éditeurs), *Quel avenir pour les compétences ?*, De Boeck Université, 2000.
- CONSEIL DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION (CEF), *Les objectifs de la formation continue*, avis n°64, 5 mars 1999.
- CONTER B., MAROY C., *Le développement de la formation professionnelle continuée en Belgique francophone*, Cahier de recherche du GIRSEF n° 2, 1999
- DE BACKER B. *La fatigue professionnelle des éducateurs*, in « NON MARCHAND », n° 4, 1999.
- DE BACKER B., DE COOREBYTER, V., *Le métier d'éducateur : transformations récentes et fatigue professionnelle*, Fonds social ISAJH, 1998.
- DE BACKER B., WAUTIER D., *Compétences professionnelles et formation continuée des intervenants sociaux*, Fonds social ISAJH, 2000.
- DEJOURS C., *Souffrance en France*, Editions du Seuil, 1998
- DE MUNCK J., *Savoirs divisés, norme négociée : vers de nouveaux dispositifs politiques d'apprentissage*, texte ronéotypé d'une conférence organisée par la FOPA le 4 mars 2000.
- DE MUNCK J., VERHOEVEN M. (DIR.), *Les mutations du rapport à la norme. Un changement dans la modernité ?*, De Boeck Université, 1997.
- ION J., *Le travail social au singulier*, Dunod., 1998
- LE BOTERF G., *Compétence et navigation professionnelle*, Editions d'Organisation, 1999.
- MAROY C., *Société cognitive, téléformation et individualisation*, dossier « Télétravail, téléformation », in « Les politiques sociales », 1/2 1998.
- PALAZZESCHI Y., *Introduction à une sociologie de la formation* (Anthologie, 1944-1994), L'Harmattan, 2 volumes, 1998.
- VALENDUC G., VENDRAMIN P., *L'avenir du travail dans la société de l'information*, FTU-FEC, 1999.