

# FORMATION DES TRAVAILLEURS DE JEUNESSE EN EUROPE: Politiques, structures, pratiques



Connaissances sur la jeunesse #26

## Partenariat jeunesse

Partenariat entre la Commission européenne  
et le Conseil de l'Europe dans le domaine de la jeunesse



UNION EUROPÉENNE

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE

# **FORMATION DES TRAVAILLEURS DE JEUNESSE EN EUROPE :**

## **Politiques, structures, pratiques**

Marti Taru  
Ewa Krzaklewska

Édition anglaise :  
*Youth worker education in Europe.*  
*Policies, structures, practices*  
ISBN 978-92-871-8868-7

*Les vues exprimées dans le présent ouvrage  
réalisé à la demande du Partenariat pour  
la jeunesse Union européenne-Conseil de  
l'Europe sont de la responsabilité des auteurs  
et ne reflètent pas nécessairement la ligne  
officielle des institutions partenaires, de leurs  
États membres ou des organisations qui  
coopèrent avec elles.*

La reproduction d'extraits (jusqu'à  
500 mots) est autorisée, sauf à des fins  
commerciales, tant que l'intégrité du texte  
est préservée, que l'extrait n'est pas utilisé  
hors contexte, ne donne pas d'informations  
incomplètes ou n'induit pas le lecteur en  
erreur quant à la nature, à la portée et  
au contenu de ce texte. Le texte source  
doit toujours être cité comme suit :  
« © Conseil de l'Europe et Commission  
européenne, année de publication ».

Pour toute autre demande relative  
à la reproduction ou à la traduction  
de tout ou partie de ce document,  
veuillez vous adresser à la Direction de  
la communication, Conseil de l'Europe  
(F-67075 Strasbourg Cedex),  
ou à [publishing@coe.int](mailto:publishing@coe.int).

Toute autre correspondance relative  
à ce document doit être adressée  
au Partenariat pour la jeunesse  
Union européenne-Conseil de l'Europe  
([youth-partnership@partnership-eu.coe.int](mailto:youth-partnership@partnership-eu.coe.int)).

Conception de la couverture : Atelier de  
création graphique, Conseil de l'Europe  
Mise en page : Jouve, Paris

Photo de couverture :  
Agence de jeunesse de Géorgie

Éditions du Conseil de l'Europe  
F-67075 Strasbourg Cedex  
<http://book.coe.int/fr>

ISBN 978-92-871-9246-2

© Conseil de l'Europe et Commission  
européenne, janvier 2023

Imprimé dans les ateliers  
du Conseil de l'Europe.

Nous tenons à remercier :

- les membres et les participants aux réunions du groupe d'experts qui ont guidé les opérations (mai 2017, novembre 2017, mai 2018, mai 2019),
- tous les chercheurs qui ont contribué au projet de recherche triennal,
- le réseau de correspondants du Centre européen de ressources sur les politiques de jeunesse,
- les membres des organes statutaires du Conseil de l'Europe (CDEJ),
- l'ensemble des travailleurs de jeunesse et des formateurs, organisateurs et responsables du travail de jeunesse qui se sont portés volontaires et ont accepté de donner leur avis et de faire part de leur expérience dans le cadre des huit groupes de discussion, des enquêtes en ligne et des entretiens,
- ainsi que les experts qui ont formulé des observations sur les premières versions des rapports de recherche.

# Sommaire

---

Chapitre 1 – Introduction : la formation des travailleurs de jeunesse et la pratique du travail de jeunesse à la loupe <i>Marti Taru, Tanya Basarab et Ewa Krzaklewska</i>	5
Chapitre 2 – Cartographie des parcours d'enseignement, de formation et de carrière des travailleurs de jeunesse <i>James O'Donovan (dir.), David Cairns, Madalena Sousa et Vesselina Valcheva Dimitrova</i>	17
Chapitre 3 – Diversité des architectures de pratique : parcours d'enseignement, de formation et de carrière des travailleurs de jeunesse <i>Tomi Kiilakoski</i>	65
Chapitre 4 – Que voit-on ? Le travail de jeunesse au prisme de la sociologie des professions <i>Marti Taru</i>	105
Chapitre 5 – La place des normes éthiques dans le travail de jeunesse et leur contribution au développement des parcours d'enseignement, de formation et de carrière des travailleurs de jeunesse <i>Sladjana Petkovic et Ondřej Bárta</i>	131
Chapitre 6 – Cartographie des programmes d'enseignement dans le champ des <i>youth studies</i> (études de la jeunesse) : que nous dit des jeunes l'éducation formelle dans ce domaine ? <i>Marko Kovačić, Nikola Baketa et Marita Grubišić-Čabo</i>	155
Chapitre 7 – Le début de carrière : perspectives sur le parcours d'enseignement et de formation des travailleurs de jeunesse <i>Tomi Kiilakoski</i>	167
Chapitre 8 – Compétences des travailleurs de jeunesse et apprentissage dans des contextes d'éducation non formelle <i>Dunja Potočnik et Marti Taru</i>	189
Chapitre 9 – Associations, réseaux et structures d'appui aux travailleurs de jeunesse en Europe <i>James O'Donovan</i>	203
Chapitre 10 – Vers une professionnalisation ? Le travail de jeunesse en tant qu'activité professionnelle en Europe <i>Marti Taru, Ewa Krzaklewska et Tanya Basarab</i>	219
<b>CONTRIBUTEURS</b>	<b>237</b>

## FIGURES

---

Figure 1. Autres formes de reconnaissance nationale du travail de jeunesse	26
Figure 2. Accessibilité de l'éducation formelle et non formelle aux travailleurs de jeunesse	38
Figure 3. Existence d'outils d'assurance qualité et d'outils axés sur les compétences	44
Figure 4. Compétences les plus courantes, d'après une analyse portant sur 10 pays	45

Figure 5. Existence d'associations de travailleurs de jeunesse et/ou de réseaux d'organisations ou de centres de jeunesse	50
Figure 6. Existence de référentiels d'activités professionnelles pour les travailleurs de jeunesse	53
Figure 7. Groupe 1 : des architectures de pratique robustes et bien développées	95
Figure 8. Groupe 2 : des architectures de pratique robustes, pouvant encore être développées	95
Figure 9. Groupe 3 : des architectures de pratique partiellement développées	96
Figure 10. Groupe 4 : des architectures de pratique à développer	96
Figure 11. Années d'expérience et années de formation dans le travail de jeunesse (n = 34)	192
Figure 12. Évaluation des compétences des travailleurs de jeunesse au moyen du Portfolio du Conseil de l'Europe pour le travail de jeunesse	195
Figure 13. Domaines de formation proposés par les organisations avec lesquelles les formateurs et les responsables de travailleurs de jeunesse travaillent actuellement (n = 25 ou 26, selon la fonction)	196

## **TABLEAUX**

Tableau 1. Vue d'ensemble des groupes de discussion	9
Tableau 2. Vue d'ensemble des enquêtes	11
Tableau 3. Réglementation du travail de jeunesse en tant que profession	51
Tableau 4. Arrangements discursifs-culturels relatifs au travail de jeunesse (second semestre 2017)	75
Tableau 5. Arrangements économiques-matériels pour le travail de jeunesse	86
Tableau 6. Associations pour le travail de jeunesse	90
Tableau 7. Synthèse des résultats	92
Tableau 8. Niveau de formation des travailleurs de jeunesse (n = 215 ; données pondérées)	115
Tableau 9. Études suivies par les travailleurs de jeunesse (n = 215 ; données pondérées)	116
Tableau 10. Éducation formelle et contextes d'apprentissage non formel des travailleurs de jeunesse	117
Tableau 11. Liste des documents examinés	136
Tableau 12. Relation entre le nombre d'années d'apprentissage non formel et le nombre d'années d'expérience dans le domaine (n = 34)	193
Tableau 13. Domaines d'impact potentiel des cadres de compétences dans le domaine de la jeunesse (n = 29)	193
Tableau 14. Outils et instruments utilisés ou recommandés par les formateurs et les responsables de travailleurs de jeunesse pour l'autoévaluation des compétences (n = 17)	194
Tableau 15. Améliorations proposées aux niveaux organisationnel, local, national et européen : permettre aux travailleurs de jeunesse d'acquérir des compétences au service d'un travail de qualité (n = 28)	198
Tableau 16. Soutien à l'acquisition de compétences par les travailleurs de jeunesse (n = 29)	198

## Chapitre 1

# Introduction : la formation des travailleurs de jeunesse et la pratique du travail de jeunesse à la loupe

*Marti Taru, Tanya Basarab et Ewa Krzaklewska*

Le développement du travail de jeunesse est depuis plusieurs années un domaine d'intérêt commun du Conseil de l'Europe et de l'Union européenne (UE). Leur partenariat dans le domaine de la jeunesse (ci-après « Partenariat Union européenne-Conseil de l'Europe dans le domaine de la jeunesse ») a constitué une base de connaissances communes sur la question et soutient les activités s'articulant autour des Conventions européennes sur le travail de jeunesse, espaces de discussion sur les politiques, les pratiques et la recherche destinés à renforcer le travail de jeunesse en Europe. En 2017, le Partenariat Union européenne-Conseil de l'Europe dans le domaine de la jeunesse a lancé un projet de recherche visant à réaliser une cartographie des parcours d'enseignement, de formation et de carrière des travailleurs de jeunesse pour mieux comprendre les possibilités d'éducation formelle ou non formelle dont ils peuvent bénéficier, les systèmes existants de reconnaissance et de validation de leurs acquis, ainsi que leurs parcours professionnels.

Cette étude a été engagée à la faveur d'une attention et d'un intérêt croissants portés au développement du travail de jeunesse au niveau européen. En mai 2017, le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe a adopté la Recommandation CM/Rec(2017)4 relative au travail de jeunesse (Comité des Ministres 2017). L'Union européenne avait soutenu plusieurs partenariats stratégiques et groupes d'experts dans le but d'améliorer la qualité du travail de jeunesse. La nouvelle stratégie de l'Union européenne en faveur de la jeunesse et les projets du Conseil de l'Europe pour le prochain programme de travail biennal dans le secteur de la jeunesse prévoient d'accorder une attention encore plus grande à ce domaine d'activité. Tous espéraient donc vivement que ce projet de recherche leur fournirait une image assez complète des parcours d'apprentissage, de formation et de carrière des travailleurs de jeunesse dans les États membres du Conseil de l'Europe.

### **1.1. Déroulement et résultats du projet**

Le projet a commencé par la réunion d'un groupe d'experts à Bruxelles en mai 2017 pour réfléchir aux aspects de l'éducation formelle et non formelle qu'il serait important

d'étudier. L'équipe de recherche composée de James O'Donovan, David Cairns, Madalena Sousa et Vesselina Valcheva Dimitrova a ensuite élaboré un questionnaire en huit parties correspondant aux principaux volets de cet exercice de cartographie, à savoir : les cadres juridiques et politiques relatifs au travail de jeunesse et ses définitions ; l'offre d'éducation formelle ; l'offre d'éducation non formelle ; la validation des acquis ; l'assurance de la qualité du travail de jeunesse ; les compétences des travailleurs de jeunesse et les normes professionnelles ; les associations de travailleurs de jeunesse ; et les parcours de carrière. Le questionnaire a été envoyé au réseau de correspondants nationaux du Centre européen de ressources sur les politiques de jeunesse, réseau qui contribue à la collecte de données et de ressources auprès des États parties à la Convention culturelle européenne. Dans les pays qui n'avaient pas de correspondant, il a été envoyé à d'autres contacts.

La première phase de collecte de données a eu lieu de juin à septembre 2017. À leur réunion annuelle de septembre 2010, les correspondants du Centre européen de ressources sur les politiques de jeunesse ont recensé plusieurs obstacles à la collecte de données, principalement liés à l'absence d'informations ou au manque de données, à des questions de terminologie et à des difficultés à identifier les contributeurs potentiels. Une première analyse comparative fondée sur les informations provenant de 10 pays a été présentée en octobre au Conseil mixte sur la jeunesse du Conseil de l'Europe, organe statutaire sur les questions relatives à la jeunesse. Cela a eu pour effet de motiver les représentants gouvernementaux d'autres pays à remplir le questionnaire. Ces premières étapes ont notamment mis en évidence le manque d'informations sur le sujet ou de systèmes structurés de suivi de ces questions. Comme l'a souligné un des correspondants :

En réalisant ce travail, nous nous sommes rendu compte qu'il n'y avait pas de système de suivi et de collecte de données sur le travail de jeunesse dans notre pays. Il faut absolument que nous mettions en place un tel dispositif.

En janvier 2018, 41 pays avaient remis leur questionnaire. Relevant le défi de traiter ce riche ensemble de données, l'équipe de chercheurs a produit (sous la direction de James O'Donovan) un rapport de cartographie comportant 15 annexes thématiques.

Le groupe d'experts s'est réuni une nouvelle fois à Bruxelles en novembre 2017 afin d'examiner les conclusions de l'étude et de formuler un avis sur la meilleure façon de présenter les résultats, sur le plan de la structure mais surtout du contenu, pour apporter une contribution à la mise en œuvre de la Recommandation relative au travail de jeunesse (Conseil de l'Europe 2017). C'est ainsi qu'une première analyse bibliographique sur la formation des travailleurs de jeunesse a été écartée de la version finale du document car elle n'avait pas produit de résultats intéressants. Le groupe d'experts a également recommandé de supprimer cette partie et de trouver le moyen d'exposer les résultats des travaux pour que les responsables de l'élaboration des politiques et les praticiens puissent les exploiter. Le rapport de cartographie et les annexes thématiques ont été finalisés en avril 2018, après avoir été complétés par des contributions des représentants des gouvernements au Comité directeur européen pour la jeunesse (CDEJ), qui fait partie des organes statutaires du Conseil de l'Europe dans le secteur de la jeunesse. Une analyse orientée vers l'action, axée sur les architectures de pratique dans le domaine du travail de jeunesse, a également

été menée par Tomi Kiilakoski à partir du même ensemble de données. Ces deux produits sont présentés dans cet ouvrage.

Mais le travail était alors loin d'être terminé. Le rapport d'analyse a révélé une grande diversité de situations dans les 41 pays participants, pour tous les domaines couverts par l'étude, des politiques à l'éducation en passant par les normes de qualité, les associations et les parcours professionnels des travailleurs de jeunesse. L'étude a notamment montré que le travail de jeunesse est un domaine d'intervention des pouvoirs publics très dynamique, près de la moitié des pays ayant établi un cadre d'action en la matière, ou mis à jour le cadre existant. Cela dit, l'offre d'éducation formelle est très inégale et on note d'importantes disparités entre les pays dans lesquels l'architecture de pratique (cadres d'action, systèmes et soutien des travailleurs de jeunesse) est très développée et ceux dans lesquels elle ne comporte que quelques éléments. Le groupe d'experts a recommandé un examen plus approfondi des résultats durant la deuxième phase des travaux. En particulier, la première partie de l'étude n'a pas fait apparaître de manière suffisamment claire les points de vue des travailleurs de jeunesse, mais aussi de leurs formateurs et des organisateurs et responsables du travail de jeunesse. Par ailleurs, il était évident que la cartographie rendait principalement compte de la situation des pays telle qu'elle était présentée par les pouvoirs publics et qu'il fallait donc confronter leur vision des choses avec celles des travailleurs de jeunesse et des responsables et organisateurs du travail de jeunesse.

En 2018, une équipe de recherche renforcée a engagé des travaux pour essayer de comprendre les disparités constatées et d'obtenir des points de vue plus nuancés auprès des deux groupes. L'éventail de questions a été étendu de manière à englober également le rôle des associations de travailleurs de jeunesse, la professionnalisation et l'éthique. Les données ont été recueillies en combinant plusieurs méthodes, dont les enquêtes et groupes de discussion avec des travailleurs de jeunesse et des formateurs, organisateurs et responsables de travail de jeunesse. Une réunion élargie du groupe d'experts tenue à Bruxelles en mai 2018 s'est concentrée sur les systèmes de formation et de validation des acquis des travailleurs de jeunesse dans huit pays : Allemagne, Irlande, Estonie, Royaume-Uni (Écosse), Serbie, Croatie, Arménie et Ukraine. Elle a apporté une contribution des plus utiles à la deuxième phase de l'étude : trois organisations internationales de jeunesse (WOSM, EEE-YFU et IFM-SEI) ont présenté leurs approches en matière de formation et de reconnaissance des travailleurs de jeunesse, et les experts ont formulé des avis sur les autres aspects des parcours d'enseignement, de formation et de carrière des travailleurs de jeunesse encore mal connus des acteurs du secteur de la jeunesse. Il est alors apparu clairement qu'il n'existait pas de solution unique à l'échelle européenne pour aider tous les pays à développer la formation des travailleurs de jeunesse. L'étude a recensé divers systèmes, outils et méthodes permettant de lancer des programmes d'éducation formelle ou non formelle, et mis en lumière plusieurs formes de reconnaissance, de la certification des apprentissages non formels aux mécanismes complets de validation des acquis. Il est à noter que la réunion a également conclu que l'offre de formation et la validation des acquis étaient étroitement liées à d'autres aspects de la pratique du travail de jeunesse, parmi lesquels la reconnaissance du travail de

jeunesse dans plusieurs secteurs d'action, la sécurité de l'emploi des travailleurs de jeunesse et leur situation sur le marché du travail.

Ces travaux de recherche ont produit quantité de questions et de réponses pour les praticiens et les responsables politiques. La mise en œuvre de la Recommandation CM/Rec(2017)4 du Conseil de l'Europe étant en cours et l'Union européenne entamant l'élaboration d'un programme de travail européen sur l'animation socio-éducative dans le cadre de la Stratégie 2019-2027 de l'Union européenne en faveur de la jeunesse, les résultats de ce projet jettent les fondements d'approches adaptées et éclairées pour la mise en place de systèmes d'éducation formelle et non formelle et de mécanismes de validation des acquis des travailleurs de jeunesse. À sa dernière réunion en date en avril 2019, le groupe d'experts s'est penché sur l'importance d'établir des liens directs entre les conclusions des travaux et ces initiatives européennes.

Le débat sur les résultats du projet de recherche se poursuit depuis que l'avant-projet de document a été présenté aux organes statutaires sur la jeunesse sous l'impulsion des acteurs de nombreux pays et des responsables politiques européens qui demandaient au Partenariat Union européenne-Conseil de l'Europe dans le domaine de la jeunesse de remettre ses conclusions, mais plus encore pour satisfaire l'intérêt accru porté au travail de jeunesse par l'ensemble des parties prenantes. L'étude de cartographie et le rapport sur les architectures de pratique ont été diffusés lors de nombreuses assemblées européennes et nationales, de petite ou de grande envergure, consacrées au travail de jeunesse. En amont de la troisième Convention européenne sur le travail de jeunesse, point de convergence de nombreuses initiatives, la Recommandation du Conseil de l'Europe relative au travail de jeunesse, l'adoption de la Stratégie 2019-2027 de l'Union européenne en faveur de la jeunesse et les initiatives connexes Erasmus+ ont porté la question des parcours d'enseignement, de formation et de carrière des travailleurs de jeunesse à l'attention d'acteurs plus rarement impliqués dans le secteur de la jeunesse, parmi lesquels les administrations publiques locales, les universités et le domaine de l'éducation et de la formation professionnelles. Ces échanges, qui viennent également à l'appui de nouvelles activités en gestation au niveau national, doivent continuer car chaque nouvelle partie prenante qui s'associe au débat peut détenir des réponses et des ressources qui permettront de mettre en place des parcours d'enseignement, de formation et de carrière reconnus, flexibles et de qualité, pour les travailleurs de jeunesse partout en Europe.

## **1.2. Méthodes de recherche et données**

Le projet a produit de nombreuses sources de données, dont les réponses apportées au questionnaire par les correspondants et autres représentants nationaux pour l'exercice de cartographie, complétées par les résultats de huit entretiens collectifs et trois enquêtes. S'ajoute à cela un ensemble spécifique de données concernant le champ des *youth studies* (études de la jeunesse) dans les pays de l'Union européenne. Dans l'immense majorité, les sources de données sont utilisées dans plusieurs chapitres, et chaque chapitre s'appuie sur des jeux de données différents. Tandis que les enquêtes en ligne et le questionnaire d'analyse ont été conçus spécifiquement pour le projet, les entretiens collectifs ont eu lieu dans le cadre d'autres événements.

Les enquêtes sont à considérer comme des données exploratoires en raison de difficultés méthodologiques et systématiques dans l'échantillonnage et la conception du questionnaire.

Pour éviter de répéter les informations relatives aux sources de données au début de chaque chapitre, nous les avons regroupées dans les tableaux 1 et 2 qui donnent une vision complète des sources de données utilisées dans le présent ouvrage pour décrire le travail de jeunesse en Europe.

**Tableau 1. Vue d'ensemble des groupes de discussion**

Référence	Date	Contexte	Nombre et profil des participants
FGI_1	27 mars 2018	Conférence de la Stratégie européenne de formation, Mayence	<p>Nombre : 8</p> <p>Activité : principalement travailleurs de jeunesse</p> <p>Expérience : de 2 à 10 ans et plus</p> <p>Pays : Allemagne, Hongrie, Lettonie, Macédoine du Nord.</p>
FGI_2	27 avril 2018	Conseil des membres du Forum européen de la jeunesse, Bruxelles	<p>Nombre : 10</p> <p>Activité : représentants d'organisations de jeunesse, dont le FEJ</p> <p>Expérience : en moyenne, près de 10 années d'expérience dans le secteur de la jeunesse, principalement en tant que participants et bénévoles</p> <p>Pays : Azerbaïdjan, Bulgarie, République tchèque, Allemagne, Italie, Roumanie</p>
FGI_3	25 juin 2018	Groupe de discussion organisé avec le soutien du Centre estonien pour le travail de jeunesse, Tallinn	<p>Nombre : 7</p> <p>Activité : travailleurs de jeunesse et organisateurs de travail de jeunesse aux niveaux municipal et national</p> <p>Expérience : en moyenne, près de 10 années d'expérience dans le secteur de la jeunesse, principalement en tant que participants et bénévoles (minimum 2 ans, maximum 20 ans)</p> <p>Pays : Estonie</p>

Référence	Date	Contexte	Nombre et profil des participants
FGI_4	5 juin 2018	Conférence Europe Goes Local, Cascais	<p>Nombre : 9</p> <p>Activité : travailleurs de jeunesse</p> <p>Expérience : en moyenne, près de 10 années d'expérience dans le secteur de la jeunesse, principalement en tant que participants et bénévoles (minimum 2 ans, maximum 20 ans)</p> <p>Pays : Autriche, Croatie, Estonie, Allemagne, Lituanie, Pays-Bas, Suisse</p>
FGI_5	5 juin 2018	Conférence Europe Goes Local, Cascais	<p>Nombre : 9</p> <p>Activité : employeurs de travailleurs de jeunesse, organisateurs de travail de jeunesse au niveau municipal</p> <p>Pays : Autriche, Croatie, Estonie, Finlande, Italie, Lettonie, Portugal, Suisse</p>
FGI_6	12-15 juin 2018	Séminaire d'évaluation du stage de formation Enter! pour les travailleurs de jeunesse, Strasbourg	<p>Nombre : 9</p> <p>Activité : spécialistes travaillant auprès de jeunes (ne se sont pas identifiés comme travailleurs de jeunesse)</p> <p>Expérience : expérience modeste dans le secteur de la jeunesse (1-5 ans), mais un participant pratique le « travail de jeunesse » depuis 12 ans</p> <p>Pays : Albanie, Arménie, France, Hongrie, Kosovo, Macédoine du Nord, Norvège, Roumanie</p>
FGI_7	13-15 novembre 2018	Séminaire d'apprentissage mutuel sur le travail de jeunesse et son utilité pour les politiques en faveur de la jeunesse en Europe du Sud-Est, organisé par le Partenariat dans le domaine de la jeunesse, Ljubljana	<p>Nombre : 18 (interrogés en deux groupes de neuf)</p> <p>Activité : travailleurs de jeunesse et coordinateurs/responsables de travail de jeunesse</p> <p>Expérience : la majorité des participants avaient plus de cinq années d'expérience dans le domaine du travail de jeunesse, deux avaient moins d'une année d'expérience</p> <p>Pays : Albanie, Bosnie-Herzégovine, Grèce, Monténégro, Macédoine du Nord, Roumanie, Serbie, Slovaquie</p>

Référence	Date	Contexte	Nombre et profil des participants
FGI_8	Septembre 2018	Réunion du projet Europe Goes Local, Zagreb	<p>Nombre : 6</p> <p>Activité : formateurs de travailleurs de jeunesse et responsables de travail de jeunesse</p> <p>Expérience : en moyenne, près de 10 années d'expérience dans le travail de jeunesse (trois avaient moins de cinq ans d'expérience et trois plus de quinze ans d'expérience)</p> <p>Pays : Croatie</p>

**Tableau 2. Vue d'ensemble des enquêtes**

Référence	Méthode de collecte de données	Période de collecte de données	Population cible	Nombre de réponses
Cartographie	Questionnaire	Juin 2017 à janvier 2018	<p>Correspondants du Centre de ressources européen sur les politiques de jeunesse</p> <p>Représentants nationaux au sein des organes statutaires du Conseil de l'Europe dans le domaine de la jeunesse</p>	49
Enquête_1	Enquête en ligne	Juillet à septembre 2018	Travailleurs de jeunesse dans les pays du Conseil de l'Europe	221
Enquête_2	Enquête en ligne	Novembre 2018	Employeurs et responsables travailleurs de jeunesse dans les pays du Conseil de l'Europe	30
Enquête_3	Entretiens directs	Juin 2018	Formateurs de travailleurs de jeunesse, dans le projet Erasmus+ Europe Goes Local	10

### **1.3. Structure et contenu de la publication**

Ce projet de recherche est une initiative importante dans le domaine du travail de jeunesse et s'inscrit dans un contexte politique dense. Les différents chapitres de cette publication donnent au lecteur des informations détaillées sur divers aspects des parcours d'enseignement, de formation et de carrière des travailleurs de jeunesse. Le chapitre 2 commence par présenter le rapport de cartographie élaboré par une équipe de chercheurs composée de James O'Donovan, David Cairns, Madalena Sousa et Vesselina Valcheva Dimitrova, sous la direction de James O'Donovan. Ce rapport couvre 44 régions de 41 pays du Conseil de l'Europe : il n'est donc pas exagéré d'affirmer qu'il offre une vue d'ensemble de la situation du travail de jeunesse sur le continent.

Le rapport montre que moins de la moitié des pays examinés ont mis en place un système d'assurance qualité du travail de jeunesse et/ou défini les compétences que les travailleurs de jeunesse devraient posséder. On remarque une grande variété d'approches en matière d'assurance qualité, même si toutes ne correspondent pas aux schémas usuels ou habituellement reconnus dans ce domaine. Cette diversité est interprétée comme une preuve de l'intérêt accordé à la prestation d'un travail de jeunesse de qualité, et donc de la nécessité pour les travailleurs de jeunesse de disposer des compétences requises. Visibles pour une large part à l'échelon national, les cadres de compétences, normes professionnelles et outils de reconnaissance et de validation des acquis des travailleurs de jeunesse peuvent, collectivement, donner une assise à la coopération européenne dans ce secteur, notamment par l'échange de bonnes pratiques et l'entraide entre toutes les parties prenantes. Le rapport de cartographie met en évidence le rôle de l'État – aussi bien aux niveaux central, régional que local, par le biais des organes ou institutions recevant des financements publics –, des programmes d'aide européens et du secteur bénévole de la jeunesse dans le travail de jeunesse. Il conclut en particulier que l'État, qui par son autorité légale, la volonté du législateur et sa puissance financière, a le pouvoir de définir les missions du travail de jeunesse et des travailleurs de jeunesse, est celui à qui reviennent les responsabilités, les capacités et le rôle les plus importants.

Le chapitre 3 élaboré par Tomi Kiilakoski analyse les données de cartographie sous l'angle des architectures de pratique pour faire progresser notre compréhension de la situation actuelle du travail de jeunesse en Europe. Cette théorie repose sur la notion d'apprentissage social et élargit notre champ de réflexion sur la formation des travailleurs de jeunesse. Elle part de l'idée que trois éléments influent sur les actes et les capacités d'un travailleur de jeunesse (ce qu'il fait et ce qu'il peut accomplir) :

1. « le discours » (*sayings*) – autrement dit, la manière dont le travail de jeunesse est reconnu, défini, abordé et débattu ;
2. « les actions » (*doings*) – c'est-à-dire le soutien apporté à la formation au travail de jeunesse et les possibilités de faire du travail de jeunesse une carrière durable ;
3. « les relations » (*relatings*) – les modes de reconnaissance, de soutien et d'organisation du travail de jeunesse qui permettent de le rapprocher des jeunes, du public et des autres professions.

En combinant ces trois éléments, Tomi Kiilakoski classe les architectures de pratique en quatre groupes selon leur degré de développement. Cette typologie reflète la diversité des situations rencontrées dans les pays examinés.

Le chapitre 4 préparé par Marti Taru présente trois concepts issus de la sociologie des professions – le professionnalisme en tant que valeur normative, en tant que discours et en tant que projet professionnel – et les applique au travail de jeunesse. En faisant ressortir certains aspects du travail de jeunesse, ces trois perspectives permettent chacune d'identifier des potentialités pour ce secteur. L'approche qui considère la profession sous l'angle de la valeur met en relief l'importance des connaissances spécialisées, indispensables pour fournir des services de qualité. Marti Taru explique que, de ce point de vue, le travail de jeunesse pourrait tirer parti d'institutions, par exemple de centres de recherche et d'enseignement de niveau universitaire, qui seraient chargées de construire et de transmettre des savoirs de qualité. L'application de la notion de « profession comme discours » au travail de jeunesse montre que celui-ci est façonné par la vision qu'en a le secteur public – et les attentes qu'il nourrit à son égard – en tant que service public. Un investissement accru de fonds publics en réponse aux enjeux et défis sociaux qui se posent aux jeunes, notamment dans le domaine de l'éducation et de la participation au marché du travail, pourrait profiter au travail de jeunesse. Par sa nature même, celui-ci nécessite une connaissance pointue des modes de pensée et des façons d'agir des jeunes. Les travailleurs de jeunesse possédant les compétences requises pour soutenir les jeunes, une hausse de l'investissement dans des initiatives centrées sur les jeunes ouvrirait des perspectives pour le travail de jeunesse, qui pourrait proposer son expertise pour appuyer l'action des pouvoirs publics dans la réalisation de divers objectifs. Enfin, la notion de profession comme projet professionnel souligne l'importance d'une intervention des praticiens pour obtenir une reconnaissance sociale et politique en tant que profession caractérisée par des attributs tels que l'autonomie et l'autogestion.

Au chapitre 5, Sladjana Petkovic et Ondřej Bárta examinent la question de l'éthique du travail de jeunesse. Ils commencent par affirmer que le travail de jeunesse ne peut jamais être considéré comme un domaine exempt de valeurs car toutes les définitions qui en sont données, ou presque, sont influencées par des valeurs morales, éthiques, sociales, culturelles et/ou politiques. Cela s'explique par le fait que le travail de jeunesse s'inscrit dans des cadres d'action et de pratique plus vastes, mais aussi parce qu'il est réputé exiger un comportement éthique de la part de ses intervenants. Une analyse des codes d'éthique du travail de jeunesse permet de conclure que les différentes approches adoptées en matière d'éthique professionnelle ont toutes quelque chose à apporter, mais qu'aucune ne fait le tour de la question. Bien que la liste des exigences posées pour garantir une pratique du travail de jeunesse conforme à l'éthique soit très fournie, les mécanismes qui servent de base à leur développement et à leur mise en œuvre sont loin d'être satisfaisants. Sladjana Petkovic et Ondřej Bárta posent les questions suivantes, étroitement liées aux thèmes des chapitres précédents : quelles sont les interactions entre le cadre éthique, la qualité du travail de jeunesse et la reconnaissance du travail de jeunesse ? Comment un cadre éthique dans le domaine du travail de jeunesse influe-t-il sur la coopération avec les autres secteurs ? Un code d'éthique crée-t-il un langage commun

et permet-il d'établir des liens avec les professionnels d'autres secteurs ? Aucune de ces questions n'est tranchée, mais toutes méritent que nous y consacrons de futurs travaux de recherche pour trouver des réponses.

Au chapitre 6, Marko Kovačić, Nikola Baketa et Marita Grubišić-Čabo s'appuient sur un ensemble de données original englobant 100 programmes d'enseignement dans le champ des *youth studies* (étude de la jeunesse) (65 programmes de licence et 35 de master) proposés dans les universités de 16 pays de l'Union européenne. Il est à noter que la plupart de ces programmes mentionnent le travail de jeunesse dans les résultats d'apprentissage. Le chapitre met en lumière plusieurs aspects des programmes d'enseignement en *youth studies*. Il nous renseigne tout d'abord sur leur orientation et montre qu'ils se concentrent sur l'intégration sociale, l'éducation et la formation, la santé et le bien-être. Dans l'ensemble, ils sont davantage axés sur la dimension caritative (bénévolat) ou la prévention que sur l'émancipation. Sur le plan des fondements théoriques, la plupart des programmes font une large place aux notions de justice sociale et de communauté. On observe toutefois que certains concepts théoriques majeurs de la littérature du xx<sup>e</sup> siècle sur la jeunesse (comme la théorie de la transition, la jeunesse en tant que problème/ressource) y sont peu représentés. Il ressort également de l'analyse que les plans de performance et les contenus d'enseignement mettent principalement l'accent sur la méthodologie, la gestion de projets et le travail de terrain, souvent intégré aux formations.

Au chapitre 3, Tomi Kiilakoski examinait le lien entre l'apprentissage de faits (théoriques) sur le travail de jeunesse et l'application de ces savoirs dans des situations concrètes en tant que travailleur de jeunesse spécialisé effectuant un travail de qualité. Au chapitre 7, il décrit la transition qui s'opère entre le travailleur de jeunesse débutant ou fraîchement diplômé, bardé de connaissances théoriques, et le praticien du travail de jeunesse sachant faire preuve d'autonomie et d'esprit critique dans son travail. Il distingue trois phases dans ce processus : la première intervient avant le diplôme, lorsqu'un jeune décide de devenir travailleur de jeunesse. Elle inclut les expériences de participation au travail de jeunesse en tant que jeune et les motivations qui le conduisent à s'orienter dans cette voie. Viennent ensuite les études, au cours desquelles les « disciples » du travail de jeunesse acquièrent des connaissances conceptuelles et théoriques sur le travail de jeunesse. Ces savoirs leur serviront pour l'analyse critique et indépendante de leur pratique plus tard dans leur vie professionnelle. La troisième et dernière période est celle de l'intégration des nouveaux diplômés dans la communauté des travailleurs de jeunesse. Elle peut durer plusieurs années et inclut une aide et un soutien de la part de travailleurs de jeunesse expérimentés, au moyen de différentes méthodes de supervision et d'accompagnement comme le mentorat. Ce chapitre souligne en particulier les multiples avantages qu'apporte la phase d'apprentissage de savoirs théoriques dans le cadre de l'éducation formelle (pas uniquement ou pas nécessairement dans le domaine du travail de jeunesse) au plan individuel, mais aussi pour la société.

Cela dit, même si les études supérieures sont jugées bénéfiques, le fait est que, dans de nombreux pays, les travailleurs de jeunesse acquièrent pour la plupart de nouveaux savoirs et savoir-faire dans des contextes d'apprentissage non formel, en dehors des formations sanctionnées par un diplôme. Les apprentissages qui ont lieu hors du système d'éducation formelle et leur reconnaissance sont l'objet du chapitre 8

préparé par Dunja Potočnik et Marti Taru. Comme le montre l'analyse des données issues des groupes de discussion et des enquêtes, les travailleurs de jeunesse et les organisateurs de travail de jeunesse considèrent que l'offre d'apprentissage non formel accessible aux travailleurs de jeunesse est loin d'être parfaite.

Nombre de répondants aux entretiens et à l'enquête ont pointé les facteurs qui, selon eux, entravaient la capacité à proposer des formations à des travailleurs de jeunesse généralement animés d'une grande soif d'apprendre. Parmi les difficultés évoquées figuraient le manque de ressources financières et organisationnelles, l'absence de stratégies de formation et de perfectionnement à long terme pour les travailleurs de jeunesse au sein des organisations – et de manière générale dans le secteur du travail de jeunesse –, le manque de reconnaissance du travail de jeunesse et des acquis des travailleurs de jeunesse, ainsi que l'insuffisance des garanties sociales et la précarité de l'emploi dans ce secteur. Il est à noter que les initiatives et institutions européennes contribuent grandement au développement de la formation des travailleurs de jeunesse en soutenant l'élaboration de cadres de compétences et en apportant un appui organisationnel et financier aux travailleurs de jeunesse et aux formateurs et organisateurs de travail de jeunesse. D'autres mesures pourraient être prises, à bien des niveaux, pour améliorer l'offre d'apprentissage non formel proposée aux travailleurs de jeunesse.

Le chapitre 9 rédigé par James O'Donovan porte sur les associations et réseaux de travailleurs de jeunesse en Europe. Nous y apprenons que ces organisations, associations et réseaux diffèrent par leur taille et par l'offre de formation qu'ils proposent à leurs membres. Ils semblent tous contribuer à la défense et à la promotion du travail de jeunesse en tant qu'activité professionnelle, en plus de réfléchir aux enjeux qui entourent le travail de jeunesse de manière générale. On peut également retrouver dans ces structures les chevauchements et limites floues qui existent entre le travail de jeunesse et d'autres domaines proches comme le travail social, l'aide à l'enfance et les activités de loisirs. Les associations de travailleurs de jeunesse sont quelquefois classées parmi les associations de travailleurs sociaux et d'enseignants. Elles peuvent aussi prendre la forme d'organisations syndicales dotées des pouvoirs de négociation correspondants avec les employeurs du secteur public et privé. Il est intéressant de noter que les associations ou réseaux de travailleurs de jeunesse sont plutôt caractéristiques des pays dans lesquels le travail de jeunesse est bien implanté et bénéficie d'un statut et d'un soutien, ou du moins de ceux dans lesquels il est en cours de développement.

Dans le dernier chapitre, Marti Taru, Ewa Krzaklewska et Tanya Basarab font la synthèse des principaux points et débats soulevés dans les contributions de leurs collègues. Ils soulignent l'importance de l'impulsion politique pour l'élaboration de plans d'action ciblés soutenant la formation, l'apprentissage et le perfectionnement professionnel des travailleurs de jeunesse. Comme ce chapitre tend à le montrer, les institutions publiques jouent un rôle considérable dans le développement du travail de jeunesse en tant que domaine de pratique. Il n'est pas uniquement question ici de ressources financières et organisationnelles, car d'autres facteurs – incluant la législation, les mécanismes d'appui (cadres de compétences assortis de mécanismes de reconnaissance, de certification ou de validation) et la mise à disposition de systèmes de formation et de certification des compétences – sont indispensables

au développement et à la reconnaissance du travail de jeunesse comme domaine de pratique, comme famille d'activités professionnelles et peut-être, à l'avenir, comme profession ou ensemble de professions. Une clarification des responsabilités attendues des travailleurs de jeunesse bénévoles et rémunérés semble également nécessaire car le travail de jeunesse est de plus en plus intégré au secteur des services publics assurés par les États et largement soutenu par les institutions et ressources européennes. Enfin, les conclusions de l'étude montrent qu'il existe de nombreuses façons d'élaborer des systèmes nationaux de formation et de validation des acquis des travailleurs de jeunesse, mais que, dans la plupart des pays, le suivi et l'analyse du domaine du travail de jeunesse sont assez peu systématiques.

Bien que le travail de jeunesse existe de longue date en tant que pratique, les parcours de formation et de carrière des travailleurs de jeunesse ne bénéficient que depuis peu de l'attention des responsables politiques. Or, cette attention est capitale car aucune autre partie prenante n'est en mesure de soutenir autant le travail de jeunesse et les travailleurs de jeunesse. Il est évident que les institutions nationales et européennes jouent un rôle important dans le développement et l'institutionnalisation du travail de jeunesse. Le cadre de vie des jeunes ne cesse d'évoluer, et avec lui les politiques sociales et éducatives, qui s'adaptent aux nouvelles réalités. Le monde du travail connaissant lui aussi des changements permanents, le développement et la professionnalisation en cours du travail de jeunesse, qui est un domaine de pratique à la croisée de ces secteurs, devraient être considérés comme un processus naturel comportant bien des défis, mais offrant également d'innombrables opportunités. En tout état de cause, ce processus est engagé et le travail de jeunesse est en mouvement.

## Chapitre 2

# Cartographie des parcours d'enseignement, de formation et de carrière des travailleurs de jeunesse

---

*James O'Donovan (dir.), David Cairns,  
Madalena Sousa et Vesselina Valcheva Dimitrova*

### **2.1. Introduction**

**C**e chapitre présente le cœur de l'initiative de recherche « Cartographie des parcours d'enseignement, de formation et de carrière des travailleurs de jeunesse ». Il a pour objectif principal de contribuer à une meilleure compréhension et à un partage d'informations sur la formation théorique et pratique des travailleurs de jeunesse en Europe, sur les emplois et parcours professionnels auxquels elle les prépare et sur ce que cela implique pour la qualité du travail de jeunesse. Dans le cadre de son programme de travail pour 2017, le Partenariat Union européenne-Conseil de l'Europe dans le domaine de la jeunesse s'est proposé d'approfondir les connaissances sur le travail de jeunesse, d'élargir la section consacrée au travail de jeunesse au sein du Centre européen de ressources sur les politiques de jeunesse et de continuer à mettre en ligne des travaux de recherche pertinents dans sa bibliothèque virtuelle.

La présente cartographie tente de répondre à un certain nombre d'interrogations concernant la formation des travailleurs de jeunesse, la réalité professionnelle en Europe, les différentes formes de reconnaissance et les principaux défis auxquels sont confrontés les praticiens du travail de jeunesse. Les questions suivantes ont guidé la méthodologie et les travaux de l'équipe de recherche et du groupe d'experts :

- ▶ Quelles sont les mesures et la législation en vigueur au niveau national pour réglementer le travail de jeunesse en tant que profession ?
- ▶ Quelles sont les possibilités de formation théorique et pratique permettant aux travailleurs de jeunesse de se perfectionner ?
- ▶ Quels sont les cadres applicables en matière d'évaluation de la qualité et quelles sont les compétences fondamentales des travailleurs de jeunesse ?
- ▶ De quels types de structures représentatives et d'appui les travailleurs de jeunesse disposent-ils ?
- ▶ Quel est le statut des travailleurs de jeunesse au regard de l'emploi et quelles sont leurs perspectives professionnelles ?

Bien que l'interprétation de la notion de travail de jeunesse et la pratique du travail de jeunesse varient considérablement en Europe, comme nous le verrons dans ce chapitre, le questionnaire relatif à l'exercice de cartographie en a donné la définition suivante, tirée du glossaire sur la jeunesse du Partenariat Union européenne-Conseil de l'Europe dans le domaine de la jeunesse (Partenariat dans le domaine de la jeunesse s.d. a) et de la Recommandation du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe sur le travail de jeunesse adoptée fin mai 2017, afin qu'il y ait un accord sur le sens des principaux termes de référence utilisés dans l'étude :

Le concept de travail de jeunesse est large et couvre une vaste gamme d'activités de nature sociale, culturelle, éducative, environnementale et/ou politique, réalisées par, avec et pour les jeunes, en groupes ou à titre individuel. Le travail de jeunesse est assuré par des travailleurs de jeunesse rémunérés ou bénévoles, et repose sur des processus d'apprentissage non formels et informels axés sur les jeunes et sur la participation volontaire. Le travail de jeunesse est essentiellement une pratique sociale, un travail mené avec les jeunes et la société dans laquelle ils vivent, dont le but est de faciliter leur inclusion et leur participation active à la vie de la collectivité et à la prise de décisions. (Comité des Ministres 2017).

## **2.2. Méthodologie de l'exercice de cartographie**

La cartographie s'appuie principalement sur les connaissances recueillies au moyen d'un questionnaire envoyé aux correspondants du Centre européen de ressources sur les politiques de jeunesse, aux ministères compétents, au Conseil consultatif sur la jeunesse, au Forum européen de la jeunesse et à d'autres organisations prestataires de travail de jeunesse, ainsi qu'aux représentants gouvernementaux chargés des politiques de jeunesse, aux établissements d'enseignement et de formation, ainsi qu'aux représentants d'autres organisations prestataires de travail de jeunesse. Le questionnaire a été envoyé aux correspondants du Centre européen de ressources sur les politiques de jeunesse début juin 2017 et les données ont été obtenues en décembre 2017.

Quarante et un pays ont transmis des réponses complètes au questionnaire : au total, 49 questionnaires ont été reçus car certains pays en ont remis plusieurs. Certains pays ont également fourni des documents connexes. L'Angleterre et le pays de Galles (Royaume-Uni) ont donné des réponses distinctes, tout comme la Communauté flamande, la Communauté française et la Communauté germanophone de Belgique. La France et la Finlande ont renvoyé deux questionnaires chacune.

Près de la moitié des réponses au questionnaire ont été fournies par les correspondants du Centre européen de ressources sur les politiques de jeunesse tandis que les autres provenaient de ministères, d'universités, d'organismes publics et d'organisations de la société civile de toute l'Europe. Par ailleurs, une analyse bibliographique et des recherches documentaires ont été menées sur les termes clés, les définitions du travail de jeunesse et d'autres éléments comme les politiques de l'Union européenne et du Conseil de l'Europe en faveur de la jeunesse et les perspectives par pays dans le domaine du travail de jeunesse. Elles seront présentées dans le chapitre suivant.

Il est important de noter que le travail des chercheurs a été guidé et soutenu par le groupe d'experts composé de représentants des institutions partenaires, du

projet Europe Goes Local, du centre de ressources SALTO Formation et coopération, des organes statutaires du Conseil de l'Europe dans le secteur de la jeunesse et des experts ayant participé à la rédaction de la Recommandation CM/Rec(2017)4 du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe relative au travail de jeunesse. Le Partenariat dans le domaine de la jeunesse a également communiqué avec des représentants d'autres initiatives (cartographie du travail de jeunesse aux niveaux régional et local dans le cadre du projet Europe Goes Local et stratégie européenne de formation coordonnée par le centre de ressources SALTO Formation et coopération) pour veiller à la complémentarité des travaux et à leur utilité pour le secteur de la jeunesse dans toute l'Europe. Trois réunions ont eu lieu au cours de l'exercice de cartographie pour examiner les conclusions des travaux, revoir la structure du rapport initial et trouver des moyens d'enrichir l'analyse et de consolider les liens vers les données fournies.

Toutes les définitions données dans le questionnaire – celle du travail de jeunesse ci-dessus, mais aussi celles des termes « travailleur de jeunesse », « apprentissage formel », « apprentissage non formel » et « accréditation d'un programme d'enseignement » – sont tirées du glossaire sur la jeunesse du Partenariat Union européenne-Conseil de l'Europe dans le domaine de la jeunesse et de sources similaires. Ces définitions et d'autres, également issues du glossaire, ont été utilisées pour l'analyse de données dans ce chapitre. Les autres termes employés, et en particulier ceux liés aux compétences et aux diplômes, proviennent des réponses au questionnaire. Ils ont été donnés pour la plupart en anglais et, pour certains, en français. Une traduction a parfois été fournie pour des termes dont le sens pouvait paraître moins clair, par exemple *Fritidsledarutbildning* (animateur de loisirs) en Suède ou *Barne- og ungdomsarbeiderfag* (acteurs du travail de jeunesse et de la petite enfance) en Norvège. Le terme « pays » (Convention culturelle européenne) a été préféré à celui d'« État membre » dans ce chapitre.

Toutes les informations et données figurant dans l'analyse et les tableaux<sup>1</sup> proviennent uniquement des réponses au questionnaire, hormis celles qui sont utilisées à des fins d'illustration ou de comparaison. Lorsqu'elles étaient classées dans des catégories particulières, comme l'éducation et l'apprentissage formels et non formels, les cadres d'assurance qualité et de compétences, ou encore les normes professionnelles et descriptions de poste, ces dernières ont été communiquées et traitées sous cette forme aux fins de l'analyse des données, sauf mention contraire. Pour l'élaboration du rapport initial, les chercheurs ont été tributaires de l'étendue et de la qualité des réponses au questionnaire. L'analyse a mis en évidence un manque important de données sur le travail de jeunesse dans bon nombre de pays examinés. De ce fait, les réponses au questionnaire étaient parfois moins complètes que ce qui était attendu. Des différences d'interprétation et de compréhension des questions posées ont également eu un impact sur la nature et l'étendue des réponses reçues.

---

1. Les données issues des questionnaires ont été regroupées dans des tableaux présentés en annexe à ce chapitre, que l'on peut également retrouver sur le site web du Partenariat Union européenne-Conseil de l'Europe dans le domaine de la jeunesse, dans la rubrique consacrée aux conclusions des travaux de recherche. Pour de plus amples informations, veuillez consulter la page <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/expert-group-researching-education-career-paths-youth-workers>.

### **2.3. Politiques européennes actuelles en matière de promotion et de développement du travail de jeunesse**

L'examen des politiques européennes actuelles relatives à la promotion et au développement du travail de jeunesse nous permet d'identifier un certain nombre de thèmes communs qui sous-tendent l'approche des institutions européennes dans ce domaine. Ce travail contribue à clarifier ce que ces institutions entendent par « travail de jeunesse » et nous fournit un point de départ pour l'exercice de cartographie, ainsi que d'importantes orientations pour ce chapitre.

Le contexte politique relatif au travail de jeunesse au niveau européen est marqué par plusieurs développements majeurs, dont des tentatives d'expliquer ce qu'est le travail de jeunesse. En 2009, la Résolution du Conseil de l'Union européenne relative à un cadre renouvelé pour la coopération européenne dans le domaine de la jeunesse a défini le travail de jeunesse (ici « animation socio-éducative ») comme :

une notion générale, qui englobe un large éventail d'activités de nature sociale, culturelle, éducative ou politique organisées par les jeunes, avec les jeunes et pour les jeunes [...] fondée sur des processus d'apprentissage non formels et sur la participation volontaire (Partenariat dans le domaine de la jeunesse s.d. b).

Il s'agit plus ici d'un début de définition que d'une description complète de toutes les pratiques relevant du secteur de la jeunesse, ou englobant tous les domaines dans lesquels les travailleurs de jeunesse sont employés en plus de l'enseignement et de la formation (par exemple les loisirs). Les aspects centraux de cette définition restent toutefois le caractère volontaire de la participation des jeunes au travail de jeunesse, la présence d'éléments d'apprentissage non formel ou informel et la contribution au développement social et personnel.

Nous pouvons également nous pencher sur les déclarations des conventions européennes du travail de jeunesse. La Déclaration de la 2<sup>e</sup> Convention européenne du travail de jeunesse, l'une des initiatives phares de la présidence belge du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe (de novembre 2014 à mai 2015), vise à établir un équilibre entre deux conceptions du travail de jeunesse, la première comme « instrument » de préparation au marché du travail et la seconde en tant qu'outil favorisant le développement personnel, l'autonomisation, la citoyenneté, la participation, l'inclusion sociale, l'ouverture culturelle, l'expression, l'amitié et le divertissement.

Cette déclaration marque une volonté réaffirmée de soutenir le travail de jeunesse en Europe et d'engager un processus institutionnel menant à un accord, au sein des institutions européennes, sur l'importance et l'utilité du travail de jeunesse, et vient en appui au travail des praticiens et des responsables de l'élaboration des politiques dans le secteur de la jeunesse. Ce document définit essentiellement les paramètres du « travail jeunesse », qu'il qualifie dans ses remarques finales de « composante centrale d'une Europe sociale » (2<sup>e</sup> Convention européenne du travail de jeunesse ; Résolution sur l'animation socio-éducative adoptée sous la présidence belge du Conseil 2010).

Comme le note la convention, la responsabilité du travail de jeunesse relève des États membres, d'où la nécessité de déterminer ce qui se passe dans le secteur de la jeunesse dans les pays européens. Nous allons voir dans ce chapitre dans quelle

mesure les aspirations des institutions européennes se réalisent. L'un des documents clés qui nous guidera dans ce processus est la Recommandation CM/Rec(2017)4 du Conseil de l'Europe relative au travail de jeunesse, qui fournit notamment une définition de base du travail de jeunesse (citée dans l'introduction et tirée de la résolution ci-dessus). Le but de cette recommandation est d'encourager les pays à développer leur politique et leurs formes de pratique en matière de travail de jeunesse pour soutenir ce dernier aux niveaux local, régional, national et européen. Il est à noter que cette définition reconnaît également l'importance des travailleurs de jeunesse rémunérés et bénévoles, et met l'accent sur l'apprentissage informel et non formel. Ce document donne donc de précieuses indications sur la manière dont le travail de jeunesse devrait être pratiqué. On trouvera les définitions de ces termes et d'autres dans le glossaire sur la jeunesse du Partenariat Union européenne-Conseil de l'Europe dans le domaine de la jeunesse.

Les travaux de recherche entièrement consacrés à la pratique du travail de jeunesse, qui pourraient nous aider à expliquer en quoi consiste exactement ce dernier, sont assez limités, même si l'on voit apparaître un nombre important de nouvelles études fournissant un éclairage sur les acteurs du secteur de la jeunesse en Europe. On peut citer par exemple la récente publication du Conseil de l'Europe sur la jeunesse : *Thinking seriously about youth work* (Schild *et al.* 2017). Cet ouvrage adopte une approche transversale par l'étude d'exemples concrets provenant de divers États membres de l'Union européenne et du Conseil de l'Europe. Ce travail nous permet d'étoffer dans une certaine mesure notre définition contemporaine du travail de jeunesse à l'aune des catégories professionnelles, en nous intéressant à toutes ces personnes que l'on nomme moniteurs socioculturels, médiateurs interculturels, éducateurs ou animateurs, travailleurs sociaux, animateurs de mouvements de jeunesse, formateurs et travailleurs culturels ou encore bénévoles et militants dans les organisations ou mouvements de jeunesse. Vus sous cet angle, les éléments présentés dans ce chapitre constituent une cartographie d'une partie des cadres réglementaires applicables et des systèmes de formation, et des parcours de carrière ouverts à ces personnes.

## **2.4. Résultats de l'analyse des données**

### **2.4.1. Politiques et législation**

Dans cette partie du chapitre, nous donnerons une vue d'ensemble de la législation et des politiques relatives au travail de jeunesse en Europe. Nous commencerons par faire un rapide tour d'horizon des structures nationales et des cadres législatifs en place dans différents pays européens. Nous passerons ensuite en revue les définitions du travail de jeunesse ainsi que les diverses formes de reconnaissance et les initiatives en cours à l'échelon national, en illustrant notre propos par une carte fournissant des informations détaillées sur les pays dans lesquels il existe, à notre connaissance, de tels dispositifs. Nous indiquons dans une note de conclusion que les politiques et la législation des différents pays, si elles ont des points communs, par exemple en ce qui concerne le rôle fondamental joué par les pouvoirs publics dans la réglementation du travail de jeunesse au niveau national, présentent aussi des

différences considérables liées à des facteurs comme l'histoire du développement du travail de jeunesse, qui change d'une région à l'autre.

## **2.4.2. Structures nationales et cadres législatifs**

Les premiers items du questionnaire portaient sur la politique et la législation relatives au travail de jeunesse au niveau national. La première partie demandait aux pays d'indiquer les structures nationales chargées de l'élaboration du cadre des politiques de jeunesse et leur mise en œuvre dans le pays, ce qui nous a fourni des informations sur les acteurs responsables en dernier ressort du travail de jeunesse. Tous les correspondants nationaux (des 41 pays et régions pour lesquels nous disposons de données) ont répondu qu'il existait, sous une forme ou une autre, une structure gouvernementale dans leur pays. La responsabilité de la gouvernance du travail de jeunesse est le plus souvent confiée aux ministères. Dans un petit nombre de pays (par exemple en Bulgarie), d'autres acteurs comme des organes consultatifs sur la jeunesse y contribuent également.

On notera que, de manière générale, la « jeunesse » n'est pas considérée comme un domaine d'intervention distinct au niveau ministériel, mais qu'elle est souvent associée à d'autres secteurs, principalement l'enfance (en Irlande, au Luxembourg et en Croatie), et/ou intégrée aux secteurs du sport (Arménie, Azerbaïdjan, Bosnie-Herzégovine, République tchèque, Communauté flamande de Belgique, Géorgie, Malte, République de Moldova, Monténégro, Pays-Bas, Macédoine du Nord, Portugal, Roumanie, Serbie, Slovaquie, Turquie et Royaume-Uni (Angleterre)) ou de l'éducation (Biélorus, République tchèque, Estonie, Finlande, France, Grèce, Islande, Lettonie, Luxembourg, Malte, République slovaque, Slovaquie, Suède et Royaume-Uni (Angleterre)). Dans certains pays comme la Croatie et la Finlande, c'est une question transversale. La principale conclusion à tirer des réponses à cette question est la confirmation d'un manque de structures consacrées spécifiquement à la gouvernance du travail de jeunesse au niveau ministériel dans ces pays.

Passant ensuite à l'examen de la législation relative au travail de jeunesse, nous avons demandé aux personnes interrogées si leur pays avait mis en place une loi/politique/stratégie sur la jeunesse ou le travail de jeunesse au niveau national et/ou régional. On notera l'absence apparente de législation de ce type dans plusieurs contextes nationaux : Albanie, Bosnie-Herzégovine, Grèce, Italie, Norvège, Pologne et Suède. Cela ne veut pas dire que ces pays n'ont pas de cadre juridique en la matière, le travail de jeunesse pouvant tout simplement être soumis à une législation générique, par exemple dans le domaine de l'éducation, comme la loi sur l'éducation et les inspections (2006) au Royaume-Uni (Angleterre). On remarquera également qu'une grande partie de la législation est assez récente, puisqu'elle a été élaborée au cours de la dernière décennie. Dans certains cas, le processus législatif est en cours ou reste à finaliser.

## **2.4.3. Définitions du travail de jeunesse**

Les réponses à la question de savoir si le « travail de jeunesse » et les « travailleurs de jeunesse » sont définis ou inclus dans d'autres lois ou documents d'orientation nationaux nous renseignent sur la définition juridique du travail de jeunesse dans les différents pays, même si, dans la majorité des cas, les pays n'ont pas donné de

définition de ces termes ou mentionné une éventuelle codification dans la législation. Parmi les exemples communiqués, on peut citer les suivants :

- ▶ Estonie : le travail de jeunesse est défini dans la loi de 2010 sur le travail de jeunesse comme la création des conditions qui permettent aux jeunes de se développer à tous les points de vue et de s'engager de leur plein gré dans des activités en dehors de leur famille, de l'éducation formelle et du monde du travail ;
- ▶ Finlande : le travail de jeunesse tel que défini dans la loi de 2006 sur la jeunesse désigne les efforts déployés pour favoriser l'épanouissement, l'indépendance et l'inclusion des jeunes dans la société ;
- ▶ Irlande : le travail de jeunesse est défini comme suit dans la loi de 2001 sur le travail de jeunesse : « un programme planifié d'éducation auquel les jeunes participent volontairement, conçu pour favoriser leur développement personnel et social, venant en complément de l'éducation formelle et de la formation théorique ou professionnelle et mis en œuvre principalement par des organisations bénévoles de travailleurs de jeunesse » ;
- ▶ Macédoine du Nord : la stratégie nationale sur la jeunesse définit le travail de jeunesse comme « un processus organisé et systématique d'éducation et de contribution au développement des jeunes en vue de la réalisation de leur plein potentiel personnel, social et civique. Il est directement associé au développement local, faisant ainsi des jeunes les acteurs de leur propre développement mais aussi les acteurs de la vie de la collectivité » ;
- ▶ Malte : activité d'apprentissage non formel visant le développement personnel, social et politique des jeunes (loi sur la profession de travailleur de jeunesse 2016) ;
- ▶ Monténégro : le travail de jeunesse, défini dans la loi sur la jeunesse de 2016, désigne les activités organisées avec les jeunes et pour les jeunes dans un cadre d'éducation non formelle, selon leurs besoins et leurs aptitudes ;
- ▶ Royaume-Uni (pays de Galles) : la Stratégie nationale 2014-2018 pour le travail de jeunesse au pays de Galles définit le travail de jeunesse sur la base des normes professionnelles nationales relatives au travail de jeunesse (service d'amélioration des apprentissages et des savoir-faire 2012) :

« Il permet l'épanouissement des jeunes dans tous les aspects de leur vie, par des interventions qui facilitent leur développement sur le plan personnel, social et éducatif, leur donnent les moyens de s'exprimer, d'accroître leur influence et de renforcer leur place dans la société et les aident à atteindre leur plein potentiel. »

Comme on peut le voir dans cette liste, les définitions vont d'une description plutôt littérale de ce en quoi consistent le travail de jeunesse et le rôle du travailleur de jeunesse (comme en Arménie) à un ensemble bien établi de devoirs et de responsabilités sur le plan institutionnel (comme en Irlande). La promotion de l'épanouissement personnel est également un axe fort de ces définitions (par exemple en Serbie et au Royaume-Uni (pays de Galles)) ; certains pays (Macédoine du Nord) entendent le faciliter par un programme d'activités planifié, ce qui suppose un accord

systématique sur la manière dont le travail de jeunesse doit être pratiqué. Parmi les autres dénominateurs communs, on peut citer l'accent mis sur l'apprentissage non formel et la participation volontaire.

Bien que le nombre limité de définitions réduise la portée de l'analyse, nous pouvons en déduire qu'il existe des préoccupations communes concernant, par exemple, la qualité de vie et l'ancrage du travail de jeunesse dans un processus plus vaste de développement de la société ou de la collectivité. De manière générale, les définitions placent également le travail de jeunesse en dehors des structures de l'éducation formelle et l'associent à l'apprentissage non formel et au bénévolat. Nous pouvons observer à cet égard des points de convergence avec la manière dont le travail de jeunesse est conceptualisé au niveau européen, y compris dans l'approche d'institutions comme la Commission européenne et le Conseil de l'Europe et du Partenariat Union européenne-Conseil de l'Europe dans le domaine de la jeunesse.

#### **2.4.4. Autres formes de reconnaissance nationale du travail de jeunesse**

Parmi les autres formes de reconnaissance nationale du travail de jeunesse, on peut citer la reconnaissance de la part des organisations de la société civile ou l'organisation de stages de formation spécifiques. Bien que des informations n'aient été fournies que dans un peu plus de la moitié des réponses, nous avons pu constater que nombre d'entre elles insistaient sur l'importance des agences nationales pour la jeunesse. Le rôle des agences européennes, et notamment d'Erasmus+, dans la reconnaissance nationale du travail de jeunesse a également été souligné (par exemple en Grèce, en Pologne et en Roumanie).

Malgré une vision incomplète de la situation, nous savons qu'il existe une reconnaissance nationale du travail de jeunesse en dehors des structures gouvernementales sous la forme de stages destinés aux travailleurs et animateurs de jeunesse, de camps d'été et d'autres types de formations délivrées par des organisations bénévoles et des organisations non gouvernementales (ONG). La connaissance de ces initiatives peut être limitée par un manque d'informations ou de sensibilisation. L'Italie, par exemple, a expliqué que des « initiatives ponctuelles » étaient menées avec le soutien des administrations locales/municipalités. Il semble donc qu'une grande partie de la reconnaissance intervienne au niveau local plutôt que national, mais que la nature diverse et non documentée des mesures rende ce travail moins visible qu'il ne pourrait l'être.

#### **2.4.5. Initiatives stratégiques en cours à l'échelon national**

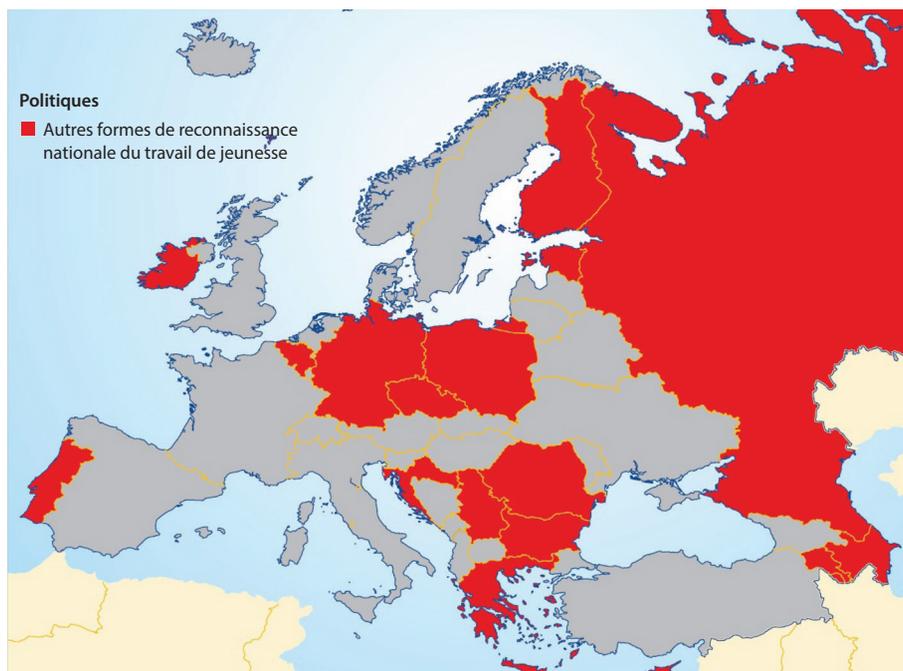
La dernière question de cet item concernait les initiatives nationales en cours pour la reconnaissance du travail de jeunesse, par exemple l'adoption de projets de loi et la mise en place de comités. Les suivantes ont été citées :

- ▶ la présentation et l'examen, devant le Parlement azerbaïdjanais, d'une nouvelle proposition de loi sur les politiques de jeunesse comportant des définitions complètes du travail de jeunesse et des travailleurs de jeunesse ;
- ▶ les activités du Forum national de la jeunesse en Bulgarie ;

- ▶ la mise en place en 2015 d'un groupe *ad hoc* d'experts sur l'établissement de liens entre le travail de jeunesse et l'action sociale en République tchèque ;
- ▶ la réalisation d'un exercice de cartographie à Chypre concernant la validation de l'éducation non formelle et informelle ;
- ▶ la création en 2015 d'un groupe de travail national composé d'experts en Croatie ;
- ▶ la sélection de 10-15 centres d'expertise nationale du travail de jeunesse pour développer et promouvoir les compétences et l'expertise sur les questions relatives à la jeunesse à l'échelon national, à l'automne 2017 en Finlande ;
- ▶ la mise en place d'un groupe de travail en France, entre octobre 2016 et mars 2017 ;
- ▶ le travail du ministère des Sports et des questions de jeunesse de Géorgie avec ses partenaires pour mettre au point des normes professionnelles nationales et des critères de certification des travailleurs de jeunesse ;
- ▶ l'Alliance pour l'action en faveur de la reconnaissance en Allemagne ;
- ▶ la traduction en grec des notions de « travail de jeunesse » et de « travailleur de jeunesse » en avril 2017 ;
- ▶ la création d'un groupe de travail par le ministère de l'Éducation et des Sciences de Lettonie ;
- ▶ un projet de loi modifiant la loi sur le cadre des politiques de jeunesse (2017) en Lituanie ;
- ▶ une initiative conjointe de reconnaissance du travail de jeunesse dans le Cadre national de qualifications en Macédoine du Nord ;
- ▶ le développement de l'infrastructure du secteur de la jeunesse et des mécanismes de soutien à l'assurance qualité du travail de jeunesse et la réalisation d'une étude de faisabilité sur la reconnaissance du statut en République de Moldova ;
- ▶ la révision de la loi du Monténégro sur la jeunesse en 2017 ;
- ▶ une initiative visant à mettre en place une nouvelle politique nationale 2016-2019 en faveur de la jeunesse en Pologne ;
- ▶ une initiative nationale en association avec les « techniciens de la jeunesse » au Portugal ;
- ▶ la commande d'une étude sur les normes professionnelles du travail de jeunesse par le ministère de la Jeunesse et des Sports de Roumanie en 2016 ;
- ▶ la révision de la loi de la Serbie sur la jeunesse ;
- ▶ une déclaration reconnaissant la contribution de l'éducation non formelle au travail de jeunesse en Slovaquie ;
- ▶ la présentation de projets de loi sur la jeunesse et la réglementation des centres de jeunesse au Parlement ukrainien.

On voit que, dans de nombreux pays, la gouvernance du travail de jeunesse se trouve dans une phase de transition, caractérisée par des changements de législation et diverses formes de reconnaissance des travailleurs de jeunesse. Bien entendu, la situation évolutive en ce qui concerne la conduite de projets de recherche et la mise en place de commissions ne permet pas de dresser un tableau complet. Cela dit, il existe de toute évidence un mouvement général en faveur d'une meilleure reconnaissance du travail de jeunesse et de l'éducation non formelle en général en Europe.

**Figure 1. Autres formes de reconnaissance nationale du travail de jeunesse**



## **2.5. Synthèse**

La diversité de la réglementation du travail de jeunesse reflète la diversité des traditions nationales en Europe, chacune donnant lieu à l'élaboration de cadres différents. L'un des éléments saillants est le degré d'intervention des pouvoirs publics dans la réglementation du travail de jeunesse. La norme consiste à confier la responsabilité de ce dernier à un ministère, le plus souvent avec d'autres domaines d'action comme l'enfance, la famille ou l'éducation. Plusieurs facteurs, tels que le niveau de reconnaissance du travail de jeunesse en tant que profession, sont à l'origine des variations des cadres réglementaires selon les pays. Ces disparités peuvent s'expliquer en partie par l'histoire du développement du travail de jeunesse dans chaque pays, celui-ci étant mieux établi dans certains que dans d'autres. Dans de nombreuses régions, le travail de jeunesse est encore loin d'avoir acquis le statut de profession. Comme nous le verrons dans la discussion ultérieure, cette situation de départ aboutit à des schémas bien distincts sur le plan de l'éducation, de la formation et de l'emploi.

### 2.5.1. Éducation formelle et non formelle

Bien que l'emploi et les parcours professionnels puissent être fortement influencés par des facteurs autres que l'éducation, l'acquisition d'un solide bagage par la formation théorique et pratique est nécessaire dans tous les domaines pour jouir de bonnes perspectives d'emploi et de carrière, mais aussi pour le développement personnel. Les questions posées dans l'enquête visaient :

- ▶ à obtenir des informations et des données sur la nature et l'étendue des possibilités actuelles d'éducation formelle et non formelle dans le domaine du travail de jeunesse ;
- ▶ à déterminer les liens qui existent entre ces possibilités d'éducation et le développement des compétences des travailleurs de jeunesse et futurs travailleurs de jeunesse, ainsi que l'impact qu'elles ont sur leurs perspectives d'emploi et de carrière.

Cette section comporte deux parties. La première examine les formations supérieures de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles proposées dans le domaine du travail de jeunesse et les formations professionnelles et formations complémentaires de premier cycle. La seconde est consacrée à l'éducation non formelle des travailleurs de jeunesse rémunérés et bénévoles et s'intéresse en premier lieu à l'offre, au financement et à l'accréditation des formations, avant de se pencher sur les sujets abordés et les méthodes de formation mises en œuvre pour permettre l'acquisition des compétences nécessaires. Nous tenterons enfin d'en tirer quelques conclusions générales et de donner un aperçu des défis qui pourraient se présenter à l'avenir.

### 2.5.2. Éducation formelle et accréditée

#### Études supérieures de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles

Les possibilités d'effectuer des études supérieures de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles dans le domaine du travail de jeunesse sont nombreuses. Certaines formations sont consacrées spécifiquement au travail de jeunesse tandis que d'autres portent sur des domaines connexes comme le travail social. Six des pays examinés – Estonie, Finlande, Irlande, Malte, Fédération de Russie et Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles) – proposent des formations supérieures validées par un diplôme en travail de jeunesse. Onze pays – Bulgarie, Communauté flamande de Belgique, France, Allemagne, Grèce, Islande, Lettonie, Luxembourg, Malte, Pays-Bas et Roumanie – proposent des formations dans des domaines associés au travail de jeunesse, donnant accès à ce dernier.

En Fédération de Russie, 42 universités proposent des formations supérieures sanctionnées par un diplôme dans le cadre du programme universitaire Organisation du travail de jeunesse, créé en 2003 par décret du ministère de l'Éducation et des Sciences en tant que spécialité interdisciplinaire expérimentale. Ce programme visait à mettre à la disposition des organisations de jeunesse et des organismes et administrations publics des professionnels compétents dans le domaine du travail de jeunesse.

Le Royaume-Uni, l'Irlande et Malte ont en commun une approche centrée sur le travail de jeunesse et l'action sociale. Au Royaume-Uni (Angleterre et pays de

Galles), 36 universités, établissements d'enseignement supérieur et établissements d'enseignement supérieur non universitaire proposent 57 formations conduisant à un diplôme d'enseignement supérieur, de la licence au master. Bien que la plupart de ces formations soient de niveau licence et se focalisent sur la jeunesse et l'action sociale et communautaire, l'offre inclut également la pastorale jeunesse et la théologie pratique.

En Irlande, trois universités et quatre instituts de technologie proposent des formations sur la jeunesse/l'action sociale et le travail de jeunesse au niveau licence tandis qu'une université propose une formation de niveau master. À Malte, il existe une formation en licence et en master ainsi qu'une formation en pastorale jeunesse qui habilite son titulaire à exercer en tant que travailleur de jeunesse. L'Estonie propose trois diplômes de 2<sup>e</sup> cycle dans l'enseignement supérieur appliqué au sein de deux universités, deux formations de niveau licence axées respectivement sur le travail de jeunesse et la gestion des temps de loisirs, ainsi qu'une formation de niveau master sur la gestion du travail de jeunesse. La Finlande a mis en place huit formations supérieures menant à des diplômes en activités civiques et travail de jeunesse, et donne également la priorité à la recherche et à l'égalité sociale.

Les lignes de démarcation floues entre le travail de jeunesse et d'autres secteurs compliquent le processus d'identification des parcours d'enseignement et de formation des travailleurs de jeunesse dans l'éducation formelle et accréditée. Ce chevauchement des rôles entre les travailleurs de jeunesse et les autres intervenants auprès des jeunes est courant dans le secteur de la jeunesse (Kovačić 2017). Bien qu'il ait peut-être moins de poids au niveau national, ce facteur a des répercussions sur toute tentative de formulation d'une approche « européenne » pour l'identification des parcours d'enseignement et de formation.

L'Allemagne, par exemple, propose plusieurs formations supérieures sanctionnées par un diplôme en travail social, avec spécialisation en « animation socioculturelle », « puériculture/travail de jeunesse » et « étude de la jeunesse dans la théorie et la pratique du travail social ». En Allemagne et en Autriche, tout comme aux Pays-Bas et dans les pays nordiques, les formations en pédagogie sociale et en travail social constituent une voie d'accès vers le travail de jeunesse.

La Communauté flamande de Belgique a mis en place des formations supérieures menant à un diplôme en « travail socioculturel » et en « travail social et pédagogie sociale », tandis que la France propose une licence professionnelle « Métiers de l'animation sociale, socio-éducative et socioculturelle » dans cinq universités. Au Luxembourg, il existe depuis 2017 une formation à temps partiel conduisant à un diplôme de l'enseignement supérieur en sciences de l'éducation et sciences sociales.

Les Pays-Bas proposent également des formations supérieures validées par un diplôme en « éducation culturelle et communautaire » et en « accompagnement social et pédagogique » tandis que la Lettonie propose deux formations de niveau master en « conseiller en orientation professionnelle et spécialiste des questions de jeunesse ». L'Islande a mis en place des formations supérieures conduisant à un diplôme en « étude des activités de loisirs et éducation sociale » et la Bulgarie une formation de niveau master en « activités de jeunesse et sports » qui peuvent toutes

être suivies à distance. En Bulgarie, il existe des formations supérieures sanctionnées par un diplôme dans le domaine de l'apprentissage non formel.

D'autres formations portent sur des domaines associés au travail de jeunesse ou englobant le travail de jeunesse. En Allemagne, par exemple, les travailleurs de jeunesse professionnels ont généralement fait des études dans les domaines du travail social, de la pédagogie sociale, de la pédagogie, de la psychologie et de l'éducation thérapeutique dans des universités de sciences appliquées (*Fachhochschulen/Hochschulen*) ou des universités (*Universitäten*), ou suivi une formation professionnelle en tant qu'éducateur/professionnel de la petite enfance (*Erzieher/Erzieherin*). L'université de sciences appliquées (*Fachhochschule*) de Potsdam (Allemagne) propose un master européen en étude des questions liées à l'enfance et droits de l'enfant. L'université de sciences appliquées de Kempten (Allemagne) propose une formation en alternance spécialisée dans le domaine du travail de jeunesse, tandis qu'un certain nombre d'universités de sciences appliquées confessionnelles, également en Allemagne, proposent des programmes spécialisés axés sur la pédagogie religieuse et le travail de jeunesse.

Le seul programme d'enseignement formel proposé en Grèce est une formation de niveau master en culture et politiques européennes de la jeunesse à l'université de Macédoine.

Certains pays mettent en place de nouveaux programmes plus spécialisés. L'université de sciences appliquées (*Hochschule*) de Coblenz (Allemagne) a complété son diplôme de licence en éducation (*Bildung und Erziehung*) par un cours axé sur le travail de jeunesse, tandis que la Roumanie a créé un certificat d'études supérieures de 3<sup>e</sup> cycle en gestion des ressources éducatives pour la jeunesse.

Deux des pays examinés, la Bosnie-Herzégovine et la Serbie, ont vu leur situation régresser sur le plan de l'offre d'éducation formelle pour les travailleurs de jeunesse, bien que des dispositions semblent avoir été prises depuis lors pour remédier au problème. En Serbie, une formation de licence et master en travail de jeunesse communautaire n'a été opérationnelle que pendant une année, en 2008-2009. Plusieurs formations à temps partiel en animation et développement du travail de jeunesse ont été délivrées de 2001 à 2007 en coopération avec l'université de Jönköping en Suède. Au Monténégro, 250 travailleurs de jeunesse ont obtenu un diplôme universitaire entre 2002 et 2007 dans le cadre de l'initiative de Jönköping. De même, en Bosnie-Herzégovine, une formation en animation et développement du travail de jeunesse a été assurée de 1998 à 2008, à nouveau en coopération avec l'université de Jönköping. Un projet visant à proposer des formations supérieures conduisant à un diplôme en travail de jeunesse en communauté à l'université de Zenica a également été mené entre 2009 et 2012 dans le cadre du renforcement de la coopération interrégionale dans les pays des Balkans occidentaux.

La plupart des formations supérieures de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles sont accréditées et délivrées par des universités ou, dans certains cas, des établissements d'enseignement supérieur comme les instituts de technologie en Irlande. Dans un certain nombre de pays – la Finlande, l'Allemagne et les Pays-Bas – les formations sont généralement assurées par les universités de sciences appliquées.

## Formation professionnelle, formations complémentaires et stages

Sur le plan de la formation professionnelle et des possibilités de formation complémentaire de premier cycle, l'offre est très diversifiée et répond souvent à des besoins particuliers.

Au Royaume-Uni, l'Angleterre et le pays de Galles ont mis en place un dispositif complet au niveau préprofessionnel pour les auxiliaires de jeunesse et une filière de formation spécifique pour les travailleurs de jeunesse, du certificat jusqu'au niveau master et doctorat. En France, 14 instituts universitaires de technologie (IUT) délivrent des diplômes en carrières sociales, option animation sociale et socioculturelle. Des certificats d'aptitude professionnelle sont également proposés par des établissements accrédités par le ministère compétent, notamment dans les domaines de la jeunesse, de l'apprentissage non formel et du sport. Des diplômes nationaux en dehors de l'enseignement supérieur sont délivrés par l'État (diplômes Jeunesse et sports), mais la formation est principalement assurée par des organisations du secteur tertiaire (associations de jeunesse et d'éducation populaire).

La Finlande propose un diplôme professionnel (deuxième cycle de l'enseignement secondaire) en animation de jeunesse et loisirs, qui peut également être obtenu sous la forme d'une qualification fondée sur les compétences (120 semaines d'études) et donne à ses titulaires la possibilité de travailler en tant que moniteurs de jeunesse et loisirs. Le Portugal propose une formation de « technicien » de la jeunesse au niveau 4 dans quelque 17 établissements accrédités. La Norvège a mis en place une formation sur quatre ans (deux ans dans des établissements du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et deux ans en apprentissage) pour les professionnels de la petite enfance et les travailleurs de jeunesse (*Barne- og ungdomsarbeiderfag*) tandis que la Suède propose une formation sur deux ans pour les « animateurs de loisirs » (*Fritidsledarutbildning*) assurée par les universités populaires suédoises. Au Bélarus, il existe une formation diplômante à temps partiel pour les « spécialistes du travail de jeunesse ». L'université de Rijeka et l'institut de recherche sociale de Zagreb, en Croatie, ont lancé une formation certifiante sur « la jeunesse dans la société contemporaine » en 2018. Au Monténégro, la formation professionnelle des animateurs de jeunesse a été accréditée et une formation de six mois comprenant trois mois de formation et trois mois de stage pratique a été mise en place.

Le Luxembourg propose une formation de trois ans menant au diplôme d'État d'éducateur tandis que les Pays-Bas ont mis en place une formation professionnelle pour le personnel pédagogique des structures d'accueil de jeunes et les animateurs socioculturels.

En Allemagne, la formation d'éducateur/professionnel de la petite enfance (*Erzieher/Erzieherin*) validée par un diplôme peut être suivie dans des établissements d'enseignement professionnel (*Fachschulen, Fachakademien, Berufsfachschulen, Berufskollegs*) et un certain nombre de formations professionnelles confessionnelles sont également proposées.

La Fédération de Russie propose diverses formations et possibilités de stages incluant des formations de reconversion pour les non-spécialistes du secteur de la jeunesse et des formations permettant d'obtenir des qualifications supplémentaires pour les spécialistes du secteur de la jeunesse, délivrées par des universités et des organismes certifiés de formation professionnelle. Le ministère de la Jeunesse et des Sports de Turquie propose quant à lui une formation pour les animateurs de jeunesse et les travailleurs spécialisés de la jeunesse et des sports.

En ce qui concerne la formation professionnelle, certains pays comme le Royaume-Uni et l'Irlande semblent mettre l'accent sur la pratique du travail de jeunesse, tandis que d'autres, par exemple la Finlande et la Suède, privilégient des activités particulières telles que la culture et les loisirs. En Fédération de Russie, la priorité est apparemment donnée à la reconversion professionnelle et à l'amélioration des compétences. De manière générale, l'offre de formation professionnelle et complémentaire est inégale dans les pays examinés, et il n'y a pas de lien bien défini entre la formation professionnelle et les formations supérieures menant à un diplôme dans le domaine du travail de jeunesse, sauf au Royaume-Uni, en France, en Finlande et en Fédération de Russie.

Par rapport à l'enseignement du troisième degré, l'offre et l'accréditation semblent plus diversifiées dans le domaine de la formation professionnelle. En France, le ministère compétent joue un rôle majeur. Aux Pays-Bas, au Portugal et en Fédération de Russie, les principaux acteurs sont les centres ou établissements de formation professionnelle, tandis qu'en Norvège l'enseignement secondaire du deuxième cycle intervient également. La Roumanie est l'un des rares pays à avoir mentionné l'offre de formation proposée par le secteur privé.

### **2.5.3. Éducation non formelle**

#### **Offre, financement et accréditation**

Contrairement à ce que l'on a pu observer concernant l'éducation formelle, il existe, dans tous les pays examinés sauf deux<sup>2</sup>, des possibilités d'éducation non formelle dans le domaine de la jeunesse. De manière générale, trois prestataires de ce type de formation ont été identifiés :

- ▶ les organismes ou établissements bénéficiant du soutien de l'État ;
- ▶ le secteur bénévole de la jeunesse ;
- ▶ les programmes de soutien européens.

L'État, que ce soit au niveau central, régional ou local, mais aussi par le biais d'organismes ou d'établissements publics, joue un rôle essentiel dans plusieurs pays – Belgique, République tchèque, Luxembourg, Allemagne, Malte et Ukraine. Dans certains pays comme l'Autriche et l'Allemagne, les régions exercent également des fonctions importantes ; ailleurs, comme en Finlande et en Norvège, les municipalités

---

2. Pour l'analyse des données, les formations de premier cycle proposées en France et en Fédération de Russie ont été placées dans la catégorie des formations professionnelles plutôt que dans l'éducation non formelle.

locales sont au premier plan. À Malte et au Luxembourg, les institutions étatiques ou publiques ont un rôle déterminant. Enfin, en Suède, les collectivités locales et la société civile ont des responsabilités majeures dans le financement de l'éducation non formelle des travailleurs de jeunesse.

L'étendue du rôle du secteur bénévole de la jeunesse dans l'offre d'éducation non formelle, telle qu'elle ressort des réponses de l'enquête, peut frapper. En effet, dans près de la moitié des pays examinés – qui se situent tous, à l'exception de l'Islande, en Europe de l'Est ou méridionale<sup>3</sup> –, ce secteur exerce des fonctions clés.

L'intervention de l'Europe en matière de financement et d'accréditation est un autre trait marquant. Certains des pays interrogés rencontrent des difficultés d'accès aux données et à l'information concernant l'éducation non formelle. Au Royaume-Uni (Angleterre), elles sont dues à l'ampleur et à la diversité de l'offre, tandis qu'aux Pays-Bas, en Norvège et en Finlande, elles sont liées au caractère décentralisé d'une bonne partie du travail de jeunesse et à l'approche ascendante adoptée. Dans tous ces pays, le secteur du travail de jeunesse est dynamique et bien soutenu, mais les facteurs précités et la disponibilité moindre des informations et données peuvent en diminuer nettement la visibilité. De même, les problèmes d'accès aux données et informations relatives aux ONG de jeunesse peuvent également faire passer sous le radar une grande partie du travail effectué par ces dernières.

Dans les pays où l'État joue un rôle déterminant sur le plan de la prestation, du financement et de la reconnaissance, l'enquête fait ressortir des particularités et variations notables. En Autriche et en Allemagne, par exemple, le rôle des régions est primordial. En Autriche, les instituts de formation gérés par les régions fédérales – comme le WienXtra-Institut für Freizeitpädagogik à Vienne ou Akzente à Salzbourg et en Haute-Autriche – proposent aux travailleurs de jeunesse des formations initiales et complémentaires, parfois en coopération avec des établissements d'enseignement supérieur. En Allemagne, de nombreuses formations destinées aux spécialistes des services à l'enfance et à la jeunesse sont délivrées par les offices régionaux pour la jeunesse, les établissements de formation continue dans le domaine sociopédagogique et les organisations et associations de jeunesse ; on comptait ainsi en 2016 plus de 32 000 titulaires de la carte Juleica (carte nationale normalisée pour les travailleurs de jeunesse bénévoles).

La Fondation pour le travail de jeunesse du Liechtenstein et le Service national pour la jeunesse au Luxembourg proposent des formations annuelles qui sont obligatoires pour les travailleurs de jeunesse professionnels. Dans la Communauté flamande de Belgique, le ministère de la Culture, de la Jeunesse et des Médias délivre des certificats de travailleur de jeunesse à l'issue d'un programme de formation agréé, le Kadervorming. En République tchèque, l'Institut national de formation continue propose des formations annuelles destinées aux travailleurs de jeunesse. L'Agence suédoise pour la jeunesse et la société civile (MUCF) assure également des formations annuelles pour les travailleurs de jeunesse, en collaboration avec différents centres

---

3. Albanie, Azerbaïdjan, Bélarus, Bosnie, Bulgarie, Croatie, Estonie, Géorgie, Grèce, Italie, Lettonie, Monténégro, Macédoine du Nord, Pologne, Portugal, Roumanie, Serbie et Slovaquie.

d'enseignement supérieur. En Ukraine, un programme national de formation au travail de jeunesse est proposé aux niveaux national et régional tandis qu'à Malte, l'agence nationale pour la jeunesse *Aġenzija Żgħażaġh* est le principal prestataire de formation. Enfin, en Irlande, l'État est le principal bailleur de fonds et le secteur bénévole de la jeunesse le principal prestataire.

Outre le rôle central de l'État et du secteur bénévole de la jeunesse, les réponses mettent également en évidence le soutien apporté par l'Europe et d'autres sources. Le financement de l'Union européenne (Erasmus+, Fonds social européen) et les accréditations correspondantes (Europass, Youthpass) ont été mentionnés dans plusieurs pays dont la Belgique, la République tchèque, l'Allemagne, la Lituanie et Malte. En Ukraine, la formation est soutenue financièrement par le Programme de développement des Nations Unies (Pnud) et le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (Unicef). En Arménie, l'État central reçoit l'appui de la Fondation Kasa, une fondation humanitaire suisse, aussi bien du point de vue de la prestation que du financement des formations, tandis qu'en Suède les organisations de la société civile (OSC) forment leurs animateurs bénévoles et le *Fritidsforum* (association pour les centres de loisirs et clubs de jeunesse) propose une formation aux animateurs de jeunesse intervenant dans le domaine des activités récréatives/de loisirs. En Autriche, les frais engagés sont remboursés à l'issue de la formation et dans la Communauté flamande de Belgique, certaines municipalités remboursent une partie des frais de participation aux formations.

Dans la plupart des cas, l'accréditation est assurée par l'État ou par des organismes ou institutions publics, et intégrée au cadre national de qualifications, comme en Autriche et en Allemagne, et dans une certaine mesure aussi en Suède, où les formations dispensées en collaboration avec les centres d'enseignement supérieur peuvent donner droit à des crédits universitaires.

Dans les pays où les organisations bénévoles de jeunesse sont les principaux prestataires de formation, la nomenclature varie en règle générale. Les ONG sont mentionnées dans la plupart des réponses, tandis que les OSC le sont également parfois (République de Moldova et Monténégro). Le Portugal cite les associations de jeunesse alors que l'Italie évoque les organismes du secteur tertiaire, en particulier les organisations confessionnelles et politiques. Quelques organisations de jeunesse considérées comme des acteurs de premier plan sont citées nommément. C'est le cas par exemple de l'Assemblée nationale des organisations de jeunesse (Conseil national de la jeunesse) en Azerbaïdjan. En Croatie, le réseau pour la jeunesse (Conseil national de la jeunesse) propose un programme d'enseignement en *youth studies*. En Serbie, les formations sont organisées par l'Association nationale des travailleurs de jeunesse NAPOR dont les 68 organisations membres sont des prestataires de travail de jeunesse et de services destinés aux jeunes. En Bulgarie, l'Académie nationale de la jeunesse propose une formation aux animateurs et travailleurs de jeunesse, organisée par le Forum national de la jeunesse.

La plupart de ces pays font largement appel aux programmes de financement européens et, dans quelques-uns – la Bulgarie, Chypre, la Grèce, la Lettonie et la Roumanie –, les agences nationales Erasmus+ sont les principales sources de financement de la formation. Dans d'autres pays – le Bélarus, la Croatie, l'Italie, la Lituanie,

la Pologne et la Slovaquie –, l'État assure une partie du financement au niveau central ou local. Au Bélarus, des contributions de l'Union de la Russie et de la Biélorussie, de la Communauté des États indépendants et de donateurs privés viennent compléter le soutien apporté par l'État et les programmes européens. Le Monténégro et la Slovaquie reçoivent également des fonds d'autres donateurs internationaux parmi lesquels les Nations Unies et la East Europe Foundation, ainsi que du secteur privé et de pays individuels comme la Norvège.

Lorsque des financements européens sont mis à disposition, Youthpass et Europass sont habituellement utilisés, notamment en l'absence de système d'accréditation par l'État. Dans certains cas, les formations sont intégrées au cadre national de qualifications comme au Bélarus, en Estonie et en Pologne, mais le Portfolio du Conseil de l'Europe pour le travail de jeunesse est assez peu mentionné dans les réponses à l'enquête. Certaines ONG remettent des certificats de participation, par exemple en Roumanie, tandis qu'en Serbie l'association NAPOR délivre ses propres certificats, qui sont reconnus à la fois par ses organisations membres et par le ministère compétent. En Islande, les ONG disposent de leurs propres systèmes de reconnaissance.

#### **2.5.4. Méthodes, thèmes et compétences**

Dans l'éducation formelle, les contextes d'apprentissage, les méthodes et outils employés, les thèmes/sujets centraux et les compétences mises en avant sont très divers. Parmi les contextes, méthodes et outils, on peut citer les stages, séminaires, projets et échanges, l'apprentissage mutuel, le travail en groupe, les réseaux, le partage de bonnes pratiques et les conférences.

Les thèmes et sujets traités sont tout aussi variés et incluent les droits de l'homme, l'inclusion sociale, la sensibilité interculturelle, la communication, l'information, l'activité de conseil, la participation et le plaidoyer, ainsi que la gestion des conflits, les migrations, la radicalisation, la sécurité et la protection, la prévention de la toxicomanie et le chômage.

Les compétences que ces formations visent à développer sont principalement des compétences personnelles, interpersonnelles et de groupe incluant l'esprit d'initiative, l'empathie, les compétences de communication et compétences interculturelles, ainsi que les compétences d'organisation et de gestion.

Dans certains pays, il ne semble pas y avoir de rapport direct entre les méthodes employées, les thèmes abordés, les compétences mises en avant et leur applicabilité aux travailleurs de jeunesse. D'autres paraissent se focaliser davantage sur le développement d'une pratique cohérente et efficace du travail de jeunesse que sur des méthodes, compétences et thèmes particuliers. Au Royaume-Uni (Angleterre), « la formation au travail de jeunesse associe apprentissages théoriques et pratiques. L'initiation est généralement plus centrée sur les principes de base du travail de jeunesse et la pratique réflexive, tandis que les niveaux suivants inculquent des savoirs et savoir-faire en matière de gestion ». À Malte, le but est d'assurer « le perfectionnement professionnel continu des travailleurs et animateurs de jeunesse ainsi que des bénévoles, pour améliorer leur compréhension des différentes méthodologies, approches et pratiques du travail de jeunesse et renforcer leur capacité à les mettre en œuvre ».

Dans d'autres pays, où l'État est impliqué au niveau central, régional ou local ou par l'intermédiaire d'organismes ou d'institutions publics, les méthodes, thèmes et compétences semblent plus cohérents.

Dans la Communauté flamande de Belgique, par exemple, le Kadervorming choisit les thèmes et sujets et le gouvernement flamand fixe les compétences à atteindre. En République tchèque, des thèmes normalisés et les compétences correspondantes ont été définis sous l'égide de l'Institut national de formation continue. L'Estonie a mis en place un processus structuré autour d'un ensemble de méthodes et de thématiques permettant l'acquisition des compétences énoncées dans les normes professionnelles nationales relatives aux travailleurs de jeunesse.

Dans quelques autres pays, et en particulier ceux où le secteur bénévole de la jeunesse est en première ligne, les programmes de soutien européens et les initiatives des organisations bénévoles fournissent les structures nécessaires. À Chypre et en Roumanie, Erasmus+ s'occupe des méthodes, thèmes et compétences tandis qu'en Serbie l'association NAPOR a mis en place un programme à vocation professionnelle pour la formation des travailleurs de jeunesse, qui définit les thèmes et les compétences associées.

### **2.5.5. Synthèse**

L'examen des parcours d'éducation formelle et accréditée des travailleurs de jeunesse dans les pays qui ont répondu aux enquêtes soulève un certain nombre d'interrogations et permet de cerner les enjeux primordiaux.

Le nombre relativement réduit de formations au travail de jeunesse proposées dans l'éducation formelle et la formation professionnelle (sauf dans une minorité de pays) et la déconnexion entre les deux peuvent constituer un obstacle pour les personnes qui recherchent un emploi ou souhaitent faire carrière dans ce domaine, et notamment les travailleurs de jeunesse, rémunérés ou bénévoles.

L'offre limitée d'éducation formelle dans le domaine du travail de jeunesse a également des répercussions sur la reconnaissance de ce dernier en tant que profession. Alors qu'une minorité seulement des pays examinés semblent remplir les critères requis pour assurer une reconnaissance professionnelle du travail de jeunesse, l'absence de statut professionnel pourrait poser problème à long terme. La directive de l'Union européenne sur les professions réglementées, qui s'étend aux pays de l'Espace économique européen et à la Suisse, ne contient aucune entrée relative au travail de jeunesse – en général, la qualification minimale exigée est un diplôme post-deuxième degré préparé en trois ou quatre ans (Parlement européen et Conseil 2005). À l'inverse, on dénombre 161 entrées pour l'enseignement, couvrant tous les niveaux de la maternelle à l'université, tandis que le travail social en comporte 17. La reconnaissance professionnelle et la reconnaissance des qualifications des travailleurs de jeunesse n'étant pas équivalente à celles des personnes qui travaillent dans des domaines connexes comme l'enseignement et le travail social, il peut en résulter des inégalités sur le plan de la rémunération – celle des travailleurs de jeunesse étant inférieure – et de la sécurité de l'emploi.

Le problème de la mise à disposition de parcours d'éducation formelle et accréditée pour les travailleurs de jeunesse dépasse largement le cadre du travail de jeunesse ; c'est un enjeu éducatif plus vaste qui dépend des politiques, de l'offre et des priorités de chaque pays.

Les lignes de démarcation floues entre le travail de jeunesse et les domaines apparentés compliquent la situation car elles ont tendance à brouiller également les parcours d'enseignement, de formation et de carrière. À cela s'ajoute la question de savoir dans quelle mesure les diplômes obtenus dans d'autres domaines comme le travail social et la pédagogie sociale donnent à ceux qui en sont titulaires les qualifications requises pour exercer dans le domaine du travail de jeunesse tel que défini par le Conseil de l'Europe (Comité des Ministres 2017). La nomenclature associée au travail de jeunesse – travailleur social, spécialiste de la jeunesse, travailleur pédagogique, éducateur de temps de loisirs, animateur, éducateur, *animatore socio-educativo*, technicien de la jeunesse, spécialiste des questions de jeunesse – rend les choses encore plus complexes.

Dans l'ensemble, les travailleurs des domaines voisins que sont l'enseignement, le travail social et la pédagogie sociale semblent avoir des parcours d'enseignement, de formation et de carrière plus clairs que les travailleurs de jeunesse et jouir d'une meilleure reconnaissance professionnelle. Lorsque les travailleurs sociaux font du travail de jeunesse, ils conservent leur statut professionnel de travailleurs sociaux. L'inverse est-il aussi vrai ? Les travailleurs de jeunesse qui font du travail social bénéficient-ils de la même reconnaissance et des mêmes avantages professionnels que les travailleurs sociaux ? La proximité entre le travail de jeunesse et d'autres domaines n'implique pas toujours une réciprocité sur le plan de la reconnaissance professionnelle.

Déterminer l'étendue des possibilités de clarification et d'uniformisation de la terminologie employée dans la nomenclature et les diplômes du travail de jeunesse aux fins de l'élaboration des politiques est une tâche plus ou moins aisée selon les pays. La nomenclature et les diplômes peuvent parfois revêtir moins d'importance que la nature du travail et les contextes dans lesquels il est effectué. Cela dit, s'il y avait un moyen d'identifier les « travailleurs de jeunesse » en s'affranchissant de la nomenclature et des types d'études et de formation les rendant aptes à exercer en tant que travailleurs de jeunesse, cela permettrait peut-être de clarifier les choses et de mieux comprendre la diversité des parcours d'enseignement, de formation et de carrière des travailleurs de jeunesse en Europe.

Dans les pays examinés, l'offre d'éducation non formelle prend de nombreuses formes, couvre un champ très large et présente de grandes disparités. Nos connaissances et les données dont nous disposons à ce sujet restent très limitées. Compte tenu de ces éléments, il paraîtrait souhaitable d'avoir des structures globales qui assureraient un certain niveau de prestation, de financement et d'accréditation, et qui harmoniseraient les méthodes, thèmes et compétences.

Les résultats de l'enquête indiquent que les principaux fournisseurs de structures globales de ce type sont au nombre de trois : l'État, au niveau central, régional ou local ou par l'intermédiaire d'organismes ou d'institutions publics ; les programmes de soutien européens ; et le secteur bénévole de la jeunesse. Selon les pays, un ou

plusieurs d'entre eux peuvent être les acteurs majeurs du travail de jeunesse ; leurs capacités ne seront pas toujours proportionnées, mais elles peuvent être complémentaires. L'efficacité et les potentialités de l'éducation non formelle dépendront en grande partie des moyens mis en œuvre pour renforcer ces capacités et mieux les coordonner.

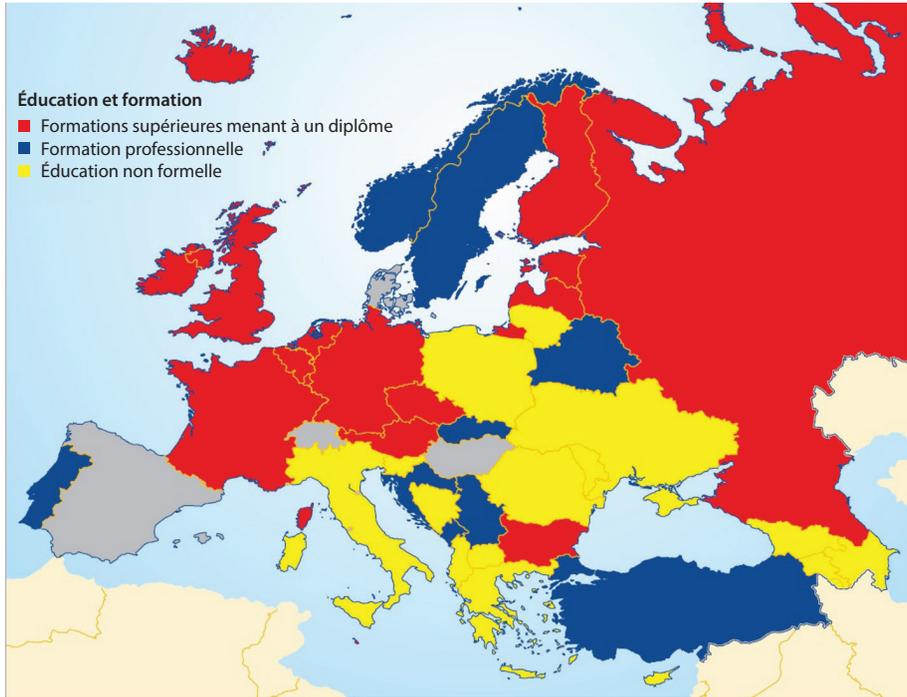
Bien que des sources de financement autres que celles des pays individuels et de l'Europe soient parfois mentionnées – par exemple le rôle des fondations pour l'éducation au Royaume-Uni (Angleterre) et en Arménie –, les pays semblent avoir peu recours au secteur privé ou aux entreprises, qui peuvent être une source de financement supplémentaire pour les ONG. Un certain nombre de pratiques novatrices ont également été relevées. La Communauté flamande de Belgique a ainsi mis en place le portfolio en ligne « Oscar » qui permet la reconnaissance des compétences des jeunes bénévoles, tandis qu'au Luxembourg l'outil en ligne « Certificat » donne aux organisations à but non lucratif la possibilité de délivrer aux participants un certificat de compétences (Service national de la jeunesse s.d.). Hormis ces initiatives et quelques autres, les pratiques novatrices semblent plutôt rares, en particulier dans le domaine de l'apprentissage en ligne et des nouveaux médias.

À l'exception des programmes de soutien européens, il n'y a guère d'exemples de partenariats bilatéraux entre les pays où les structures du travail de jeunesse sont robustes et ceux où elles le sont moins. Les initiatives bilatérales comme la contribution de l'université de Jönköping au développement de l'éducation formelle en matière de travail de jeunesse dans les pays des Balkans occidentaux dans les années 2000 ne semblent pas avoir été reproduites à grande échelle ailleurs.

L'enquête fait apparaître un clivage centre/nord/ouest et sud/est dans l'offre d'éducation formelle et non formelle en Europe. Ainsi, les pays d'Europe centrale, du Nord et de l'Ouest présentent pour la plupart des parcours de formation clairement identifiés pour les travailleurs de jeunesse, et l'État y joue un rôle central sur le plan de l'offre et/ou du financement, indépendamment de la manière dont le travail de jeunesse est perçu et réglementé et de l'échelon auquel il est mis en œuvre et financé. Dans la plupart des pays d'Europe du Sud et de l'Est, en revanche, à l'exception de Malte, de la Turquie et de la Fédération de Russie, la prestation du travail de jeunesse est en grande partie assurée par le secteur bénévole de la jeunesse tandis que l'Europe est la principale source de financement. L'État n'est pas totalement absent, mais il semble n'avoir qu'un rôle ponctuel, voire marginal dans certains cas.

Ce clivage a d'importantes conséquences sur le plan de l'action des pouvoirs publics, non seulement en ce qui concerne les parcours d'enseignement, de formation et de carrière des travailleurs de jeunesse, mais également pour le travail de jeunesse lui-même. Il apparaît qu'une stratégie unique globale au niveau européen pourrait se révéler insuffisante. En effet, les questions auxquelles sont confrontés les pays où le travail de jeunesse est bien établi ne seront pas nécessairement les mêmes que celles qui se posent aux pays où ce travail est encore en cours de développement. La politique européenne relative au travail de jeunesse et sa mise en œuvre devront sans doute elles aussi se pencher sur ces différences et en tenir compte.

**Figure 2. Accessibilité de l'éducation formelle et non formelle aux travailleurs de jeunesse**



## **2.6. Qualité et compétences**

La qualité du travail effectué par les praticiens et leurs compétences professionnelles contribuent pour beaucoup à l'établissement d'une profession, mais également à sa reconnaissance par la société de manière générale. Par conséquent, il est important d'explorer ces aspects de la profession de travailleur de jeunesse pour se faire une idée exacte de son degré de développement en Europe. Cette partie se propose d'étudier la réglementation du travail de jeunesse sous l'angle de l'assurance qualité et des compétences exigées des travailleurs de jeunesse dans différents pays européens, et d'en tirer quelques conclusions sur les compétences dont les travailleurs de jeunesse ont besoin et sur la concordance de ces dernières avec celles qui ont été définies au niveau européen, notamment dans le Portfolio du Conseil de l'Europe sur le travail de jeunesse.

### **2.6.1. Assurance qualité du travail de jeunesse**

Les répondants de 18 des 41 pays examinés mentionnent l'existence d'une forme d'assurance qualité du travail de jeunesse dans leur pays. Dans 13 pays (Autriche, Belgique, République tchèque, Estonie, France, Allemagne, Irlande, Luxembourg, Fédération de Russie, Serbie, Slovaquie, Turquie et Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles)), le système d'assurance qualité repose sur des documents nationaux ; dans un pays (Islande), il est organisé au niveau local ou municipal, et dans quatre

autres (Bélarus, Finlande, Liechtenstein et Suède), il se présente principalement sous la forme de contrôles internes aux organisations prestataires de travail de jeunesse ou à leurs réseaux. En Azerbaïdjan et en Géorgie, les cadres nationaux d'assurance qualité applicables au travail de jeunesse sont en cours d'élaboration par les ministères chargés des politiques de jeunesse.

Avant de poursuivre, il convient de noter que la majorité des exemples fournis dans les réponses aux questionnaires ne décrivaient pas à proprement parler des « cadres » ou des « systèmes » : il s'agissait plutôt d'approches ou de moyens d'assurer la qualité du travail de jeunesse. Les informations recueillies sont toutefois utiles car elles apportent des perspectives différentes sur la réglementation du travail de jeunesse dans les pays étudiés. Cela dit, la diversité des réponses reçues pourrait dénoter aussi bien une absence de cadres ou de systèmes d'assurance qualité bien développés dans certains pays qu'un manque de compréhension de ce que sont les « cadres/systèmes d'assurance qualité ».

On notera également que l'existence d'une méthode d'assurance qualité dans un pays donné ne signifie pas toujours que les travailleurs de jeunesse doivent impérativement s'y conformer. Par exemple, alors qu'en France l'accréditation des formations de travailleurs de jeunesse est obligatoire pour tous les prestataires de formation, la certification « aufZAQ » (en Autriche et dans la province autonome de Bozen/Bolzano, Tyrol du Sud) est facultative et peut être demandée par les organismes de formation. Il en va de même lorsque l'assurance qualité fait partie des critères qui conditionnent l'octroi d'un soutien financier aux organisations de jeunesse (par les pouvoirs publics ou les municipalités) : seules celles qui sollicitent un tel financement sont tenues de prendre les mesures requises en matière d'assurance qualité.

Les approches des cadres/techniques d'assurance qualité varient considérablement, allant des marques de qualité nationales ou des normes professionnelles en passant par la certification des prestataires de formation jusqu'à l'évaluation des organisations de jeunesse.

## **2.6.2. Certification des formations/prestataires de formations s'adressant aux travailleurs de jeunesse**

Parmi les exemples de certification des travailleurs de jeunesse, on peut citer :

- ▶ la certification « aufZAQ » pour les formations destinées aux personnes travaillant auprès des jeunes. Elle est délivrée par le ministère fédéral autrichien des Familles et de la Jeunesse, le ministère de la Jeunesse des États fédéraux d'Autriche et le ministère du Travail de jeunesse de la province autonome de Bozen/Bolzano, Tyrol du Sud. Elle certifie la qualité des formations depuis 2003 et contribue donc activement à la reconnaissance de l'éducation non formelle dans le domaine du travail de jeunesse. La procédure de certification se déroule comme suit : pour certifier une formation, l'organisme candidat présente le programme de la formation à l'agence aufZAQ. Si la candidature remplit tous les critères de forme, le comité consultatif de l'aufZAQ mandate un expert indépendant du domaine pédagogique concerné pour examiner la qualité de la formation à partir du programme qui a été soumis. S'il le juge nécessaire, l'expert peut demander un complément d'information et/ou

des modifications du programme. En s'appuyant sur le rapport d'expert, le comité consultatif aufZAQ prend une décision concernant la certification de la formation en question. Pour assurer une qualité constante, les prestataires de formation s'engagent à faire rapport à aufZAQ pour chaque cycle de formation. Toute adaptation du programme doit également être signalée. Dans ce cas, le comité consultatif aufZAQ détermine si la certification reste valide ou si le prestataire doit renouveler sa demande (Aufzag s.d.) ;

- ▶ en France et dans la Communauté française de Belgique, les organismes qui proposent des formations aux travailleurs de jeunesse doivent être accrédités par l'institution ou le ministère compétents (service de la jeunesse dans la Communauté française de Belgique et ministère de la Formation professionnelle et ministère de l'Éducation nationale en France) ;
- ▶ partout en Irlande, le Comité des normes de formation nord/sud pour le travail de jeunesse (North/South Education and Training Standards Committee for Youth Work, NSETS) s'occupe de la validation professionnelle des programmes de travail de jeunesse. Il veille à promouvoir les normes de qualité dans la formation des travailleurs de jeunesse par un processus de validation reposant sur une évaluation rigoureuse de tous les aspects du contenu et de la mise en œuvre des programmes.

### **2.6.3. Évaluation des travailleurs de jeunesse**

En ce qui concerne l'évaluation des travailleurs de jeunesse, les exemples suivants peuvent être cités :

- ▶ le décret sur la jeunesse de la Communauté germanophone de Belgique prévoit une analyse obligatoire de l'activité des travailleurs de jeunesse tous les cinq ans (analyse de l'espace social pour les travailleurs de jeunesse professionnels et analyse SWOT axée sur les forces, faiblesses, opportunités et menaces pour les travailleurs de jeunesse bénévoles) et, sur la base de celle-ci, l'élaboration d'un cadre conceptuel couvrant leur activité pour les cinq années suivantes. Par ailleurs, tous les six mois, les travailleurs de jeunesse doivent présenter leur pratique du travail de jeunesse à une commission de suivi composée d'agents de l'administration, du ministère, de la municipalité et d'associations d'organisations de jeunesse ;
- ▶ en Finlande, certaines organisations prestataires de travail de jeunesse ont leurs propres cadres internes d'assurance qualité. En outre, un examen par les pairs est réalisé et fournit « des informations permettant l'évaluation mais aussi des possibilités de compréhension et d'apprentissage mutuels » (Nöjd et Siurala 2015 : 22).

### **2.6.4. Évaluation des organisations de jeunesse**

Parmi les exemples d'évaluation des organisations de jeunesse, on peut citer les suivants :

- ▶ en République tchèque, le titre d'« ONG reconnue par le ministère pour la qualité du travail de jeunesse réalisé » peut être délivré aux organisations

de jeunesse qui remplissent 15 critères évaluant l'organisation elle-même, ses activités et son personnel de catégorie professionnelle (60 % au moins de l'effectif pédagogique doit détenir un certificat attestant qu'il a suivi une formation accréditée). Le titre est décerné pour une période de quatre ans et ouvre droit à certains avantages comme la garantie d'obtenir un soutien financier annuel de l'État pour des projets de travail de jeunesse à long terme, une réduction des formalités administratives pour les demandes de financement ou la possibilité de présenter ses activités sur la page web du ministère ;

- ▶ au Liechtenstein, la présentation des rapports annuels et des états financiers de la Fondation pour le travail de jeunesse au conseil d'administration et aux municipalités constitue une mesure d'assurance qualité ;
- ▶ en Islande, la municipalité de Reykjavik a mis en place des directives pour assurer la qualité du travail de jeunesse dans les programmes extrascolaires ouverts aux enfants et dans les clubs d'adolescents.

### 2.6.5. Normes nationales

Les normes nationales sont de natures (cadres de qualité ou normes professionnelles/éducatives), de portées (définissant le travail de jeunesse dans sa globalité, ou uniquement certains de ses aspects) et d'origines diverses (certaines sont élaborées par les ministères respectifs, d'autres par les centres/associations de travail de jeunesse) :

- ▶ le Centre estonien pour le travail de jeunesse a élaboré une norme professionnelle pour les travailleurs de jeunesse ainsi qu'un cadre de qualité pour évaluer le travail de jeunesse au niveau municipal ;
- ▶ en Fédération de Russie, une norme éducative pour les programmes de licence et de master au sein de l'Organisation du travail de jeunesse (approuvée par le ministère de l'Éducation et des Sciences) définit les modalités d'obtention d'un diplôme dans la spécialité du travail de jeunesse. Par ailleurs, une norme professionnelle pour les travailleurs de jeunesse est en cours d'examen ;
- ▶ en Allemagne, des catalogues d'assurance qualité pour différents aspects du travail de jeunesse comme l'information des jeunes ont été mis en place et incluent le catalogue qualité Eurodesk Allemagne et les normes nationales de qualité permettant d'obtenir la carte Juleica (carte nationale normalisée d'animateur de jeunesse – *Jugendleiter/Jugendleiterin* – destinée aux travailleurs de jeunesse bénévoles) ;
- ▶ l'Irlande a adopté le cadre national de normes qualité pour le travail de jeunesse (NQSF) (2010) et les normes qualité nationales pour les groupes de jeunes dirigés par des bénévoles (2013), qui mettent l'accent sur la qualité de la prestation du travail de jeunesse ;
- ▶ le Luxembourg dispose d'un cadre qualité pour les institutions proposant des possibilités d'apprentissage non formel (par exemple les centres régionaux et locaux de jeunesse), qui définit des objectifs et résultats spécifiques soumis à des évaluations régulières. Il a été introduit par la version révisée de la loi sur la jeunesse de 2008 qui a été adoptée en 2016 ;

- ▶ l'association nationale serbe des travailleurs de jeunesse (NAPOR) a mis en place un cadre national d'assurance qualité ;
- ▶ en Turquie, le ministère de la Jeunesse et des Sports a publié des directives sur les procédures et principes de formation, de perfectionnement et de travail des animateurs de jeunesse et des spécialistes du domaine du sport ;
- ▶ le Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles) a mis en place des labels de qualité pour les travailleurs de jeunesse.

### 2.6.6. Critères de financement

En ce qui concerne les critères de financement, on peut citer les exemples suivants :

- ▶ en Slovaquie, la qualité de l'organisation et du travail avec les jeunes fait partie des critères pris en compte dans les demandes de financement public ;
- ▶ toutes les organisations de jeunesse soutenues financièrement par la Communauté flamande de Belgique doivent présenter un rapport de situation annuel comportant un rapport financier et un rapport d'activités.

### 2.6.7. Méthodes mixtes

Certains pays combinent plusieurs méthodes :

- ▶ au Bélarus, les dispositions applicables aux travailleurs de jeunesse en matière d'assurance qualité sont définies dans les contrats de travail signés entre employeurs et travailleurs de jeunesse, ainsi que dans les documents de réglementation de l'emploi au niveau local ;
- ▶ en Suède, toutes les universités populaires suédoises qui proposent un programme d'études sur deux ans (*fritidsledarutbildning*) menant à un diplôme en animation d'activités de loisirs suivent un plan/programme commun de formation. Le réseau KEKS pour le travail de jeunesse (*e Kvalitet och kompetens i samverkan*, « Qualité et compétence en coopération »), qui repose sur des objectifs communs et un système commun d'assurance qualité, existe depuis 2015. Ce réseau a mis en place un système qualité qui est utilisé par tous ses membres pour faire progresser le travail de jeunesse par la recherche de normes d'excellence, l'apprentissage mutuel, l'échange de bonnes pratiques et d'autres formes de coopération en son sein.

La diversité des méthodes d'assurance qualité applicables au travail de jeunesse présentées ci-dessus nous permet de conclure qu'il n'existe à ce jour aucune approche universelle en la matière en Europe.

## 2.7. Compétences des travailleurs de jeunesse

Alors que 18 pays seulement semblent disposer de normes d'assurance qualité, 20 autres ont engagé un processus de définition des compétences nécessaires aux travailleurs de jeunesse (Autriche, Bélarus, Communauté française de Belgique, République tchèque, Estonie, France, Irlande, Italie, Liechtenstein, Lituanie, Malte, Pays-Bas, Pologne, Portugal, Roumanie, Fédération de Russie, Serbie, Slovaquie,

Slovénie et Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles)). Ces pays ont soit mis en place un cadre axé sur les compétences, soit défini les compétences dont ont besoin les travailleurs de jeunesse.

Des cadres axés sur les compétences sont en cours d'élaboration dans deux autres pays (Azerbaïdjan et Géorgie) et un descripteur de compétences devait être finalisé en 2018 dans la Communauté germanophone de Belgique. En Bulgarie, le Forum national de la jeunesse a proposé un ensemble de compétences pour les travailleurs de jeunesse, mais ce dernier n'a encore été validé par aucun document officiel ou législatif.

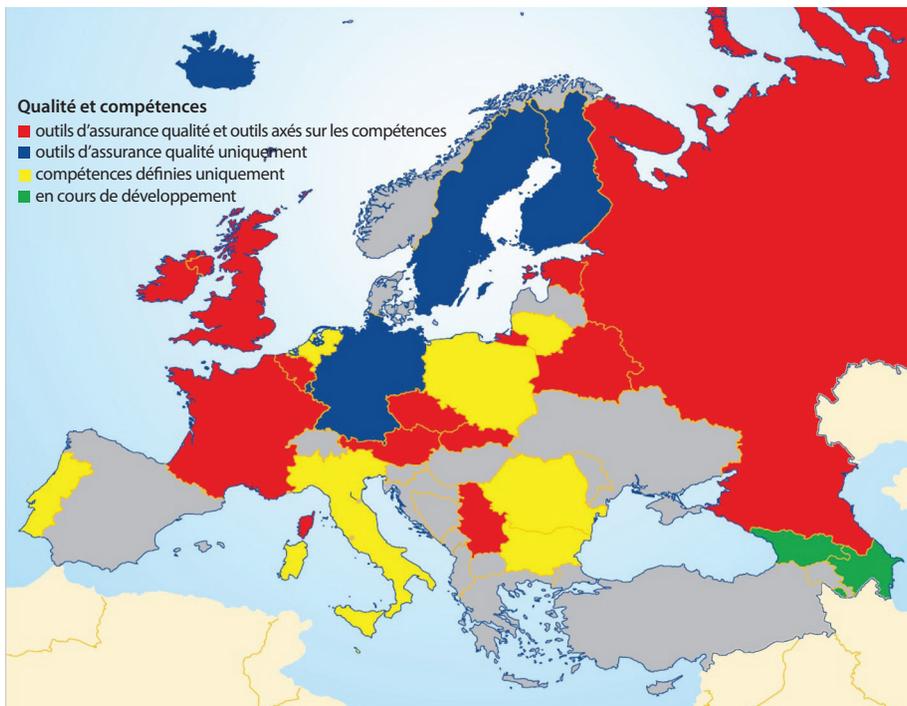
Les cadres axés sur les compétences font l'objet de réglementations au niveau national dans la plupart des pays examinés, à l'exception de l'Italie et du Liechtenstein. En Italie, les compétences sont définies au niveau régional. Chacune des régions dispose de son propre répertoire de professions assorti de descripteurs de compétences. Cela dit, la profession de travailleur de jeunesse n'y est toujours pas définie dans la loi : d'autres professions comme les éducateurs et les animateurs sociaux/culturels peuvent exercer dans le domaine du travail de jeunesse. Au Liechtenstein, les compétences exigées des travailleurs de jeunesse (ainsi que la qualité du travail de jeunesse effectué) sont définies par des accords entre l'association du travail de jeunesse et les municipalités. Les autres pays définissent les compétences au niveau national au moyen de normes professionnelles (Estonie, Irlande, Lituanie, Roumanie, Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles)), d'un catalogue de professions (Portugal), d'un passeport de compétences (Serbie) ou de normes éducatives (Fédération de Russie et Bélarus).

On peut observer deux approches pour l'élaboration des cadres réglementaires visant à assurer la qualité du travail de jeunesse : l'une axée sur les diplômes et l'autre sur les compétences. La première se focalise sur les résultats de l'enseignement (voir Recommandation du Parlement européen et du Conseil de l'Union européenne 2008 ; Conseil de l'Union européenne 2018) et la seconde sur la performance professionnelle (voir Recommandation du Parlement européen et du Conseil de l'Union européenne 2006 ; Conseil de l'Union européenne 2018). Diplômes et compétences peuvent être étroitement corrélés (comme dans la profession médicale où il n'est pas possible de pratiquer sans avoir acquis des connaissances spécialisées) ou non, comme dans le travail de jeunesse où la majorité des praticiens n'ont pas de diplôme en travail de jeunesse (voir Dunne *et al.* 2014 ; Taru, dans cet ouvrage). Cela dit, pour devenir un travailleur de jeunesse compétent, autonome et réflexif, l'éducation à elle seule ne suffit pas. Outre les savoirs théoriques, il faut également accumuler de l'expérience et être intégré à la communauté des travailleurs de jeunesse (voir dans cet ouvrage le chapitre rédigé par Tomi Kiilakoski sur le début de carrière des travailleurs de jeunesse). Un certain nombre de pays ont choisi de mettre l'accent sur les résultats de l'enseignement en fixant des normes éducatives applicables aux formations professionnelles conduisant à un diplôme de l'enseignement supérieur (Irlande, Fédération de Russie), en définissant les contenus des programmes de formation (France, Communauté française de Belgique, Serbie, Slovénie) ou en certifiant les formations destinées aux travailleurs de jeunesse (Autriche). D'autres, plus nombreux, ont opté pour une approche centrée sur la description des compétences du travailleur de jeunesse et la performance professionnelle. Ces pays font

une place privilégiée aux compétences jugées nécessaires pour effectuer un travail de jeunesse de qualité (République tchèque, Estonie, Italie, Lituanie, Malte, Pays-Bas, Portugal, Roumanie, Slovaquie, Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles)). Les modalités de définition des compétences du travailleur de jeunesse varient quelque peu selon les pays. Certains les définissent au moyen de normes professionnelles (Estonie) ou de normes de qualité du travail de jeunesse ; d'autres fixent dans la loi des exigences quant aux résultats attendus du travail de jeunesse (comme en Pologne, où la loi de 2011 sur l'accompagnement des familles et le système d'aide à l'enfance contient un critère très général applicable au personnel des crèches) ou ont recours à d'autres méthodes (comme au Liechtenstein où les compétences des travailleurs de jeunesse sont définies dans le cadre d'accords entre les municipalités et la Fondation du travail de jeunesse).

Comme en témoignent les exemples cités, les réponses à cette question étaient très variées. Les informations recueillies restent toutefois très utiles pour comprendre les savoirs, savoir-faire, savoir-être et compétences dont les travailleurs de jeunesse ont besoin pour effectuer un travail de qualité, ayant un impact sur les jeunes.

**Figure 3. Existence d'outils d'assurance qualité et d'outils axés sur les compétences**



### 2.7.1. Compétences et savoir-faire les plus courants dans un échantillon de dix pays

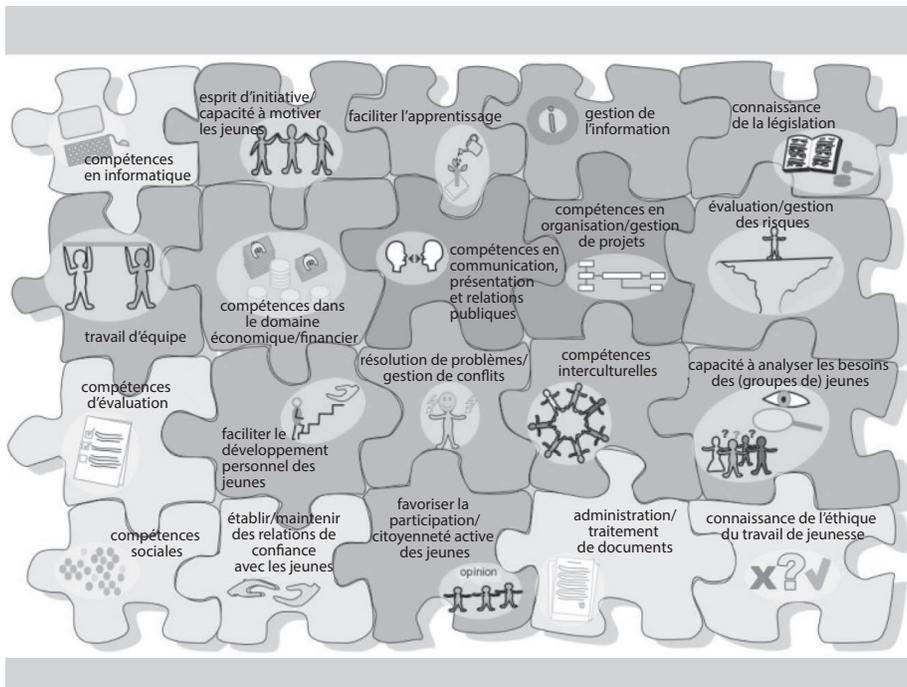
Maintenant que nous avons vu comment sont définies les compétences nécessaires aux travailleurs de jeunesse, il serait également intéressant d'examiner la nature des

compétences particulières exigées d'eux en tant que professionnels. La liste des compétences a été établie à partir des documents nationaux des pays suivants : Autriche, Bélarus, Bulgarie, République tchèque, Estonie, Fédération de Russie, Serbie, Slovaquie, Slovénie et Royaume-Uni.

Il ressort clairement des exemples fournis dans le questionnaire que certaines des « compétences » citées dans les normes nationales diffèrent de la définition qui en est donnée par le Conseil de l'Europe dans le domaine du travail de jeunesse, selon laquelle « la compétence fait référence à trois dimensions interdépendantes : les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être et valeurs » (Conseil de l'Europe).

Afin d'étudier les compétences/savoir-faire les plus courants des travailleurs de jeunesse, ceux-ci ont été regroupés en plusieurs catégories puis classés en fonction de leur récurrence dans les normes (professionnelles et éducatives) fournies. Celles dont la fréquence d'apparition était supérieure ou égale à 4 ont été intégrées à la figure 4.

**Figure 4. Compétences les plus courantes, d'après une analyse portant sur 10 pays**



Il est possible de déduire de l'analyse des questionnaires les catégories les plus courantes de compétences et de savoir-faire des travailleurs de jeunesse dans les 10 pays examinés :

1. compétences en communication, présentation et relations publiques : cette catégorie inclut les compétences nécessaires pour réussir sa communication avec les jeunes, mais aussi avec divers interlocuteurs dans ou en dehors de l'organisation, par exemple les collègues, les organisations partenaires, les organismes de financement et les responsables politiques ;

2. compétences en organisation/gestion de projets : dans neuf pays, la mission des travailleurs de jeunesse englobe l'organisation d'événements ou de campagnes d'information à l'intention des jeunes, ou la conception et la mise en œuvre de leurs propres projets au sein de l'organisation ;
3. faciliter l'apprentissage : dans sept pays, les travailleurs de jeunesse apportent une contribution importante aux expériences d'apprentissage des jeunes avec lesquels ils travaillent. Certaines normes (par exemple en Serbie) demandent aux travailleurs de jeunesse d'organiser et de délivrer des formations aux jeunes ;
4. capacité à analyser les besoins des (groupes de) jeunes : dans sept pays, il est demandé aux travailleurs de jeunesse d'analyser correctement les besoins (sociaux, éducatifs) des jeunes/groupes de jeunes pour pouvoir organiser et mettre en œuvre des programmes et activités de jeunesse adaptés ;
5. résolution de problèmes/gestion de conflits : cette compétence est jugée importante pour les interventions auprès de jeunes issus de milieux défavorisés, ou tout simplement pour régler les problèmes qui pourraient se poser au sein des équipes ;
6. gestion de l'information : dans quelques pays, l'une des principales missions des travailleurs de jeunesse consiste à informer les jeunes des différentes possibilités qui s'offrent à eux ;
7. faciliter le développement personnel des jeunes : il s'agit ici non seulement de favoriser les apprentissages, mais également d'aider les jeunes à renforcer leur estime de soi et à choisir leur orientation professionnelle ;
8. capacité à favoriser la participation/socialisation/citoyenneté active des jeunes ;
9. esprit d'initiative/capacité à motiver les jeunes ;
10. compétences dans le domaine économique/financier : cet aspect concerne la gestion des ressources (dans le cadre de la gestion de projets) et la connaissance du fonctionnement de l'économie du pays (Russie et Bélarus) ;
11. évaluation/gestion des risques ;
12. travail d'équipe : cette compétence inclut la capacité à travailler avec ses collègues et ses pairs, mais également à coopérer avec les jeunes ou à diriger/coordonner des groupes de jeunes ;
13. connaissance de la législation : ce point concerne le cadre législatif du travail de jeunesse (par exemple règles/autorisations spéciales pour travailler avec certains groupes de jeunes) ou des politiques nationales de jeunesse, ainsi que la nécessité d'associer les jeunes au processus d'élaboration des politiques ;
14. compétences interculturelles : ces compétences sont utiles non seulement dans le cadre de projets internationaux en faveur de la jeunesse, mais également pour le travail de jeunesse dans des pays multinationaux (par exemple la Fédération de Russie) ;

15. compétences en informatique : certains pays fixent des exigences spécifiques concernant le niveau de maîtrise de l'outil informatique par les travailleurs de jeunesse (Estonie) ;
16. compétences sociales (comprendre/analyser/évaluer/interagir avec la société) : bien qu'il soit difficile de résumer ces compétences en une seule, cinq des pays examinés demandent aux travailleurs de jeunesse de savoir analyser et prévoir les processus sociaux (Biélorus) et de connaître les principes d'une société fondée sur la citoyenneté (Estonie) ou « le développement de la société à travers l'histoire pour aider à forger une attitude civique », et d'être capables « de s'associer aux réflexions de diverses structures sociales et institutions de la société concernant l'élaboration et la mise en œuvre des politiques de jeunesse » (Fédération de Russie) ;
17. administration/traitement de documents : dans quatre pays, les travailleurs de jeunesse ont des fonctions administratives spécifiques ;
18. capacité à établir et à maintenir des relations constructives/de confiance avec les jeunes ;
19. compétences d'évaluation : on attend des travailleurs de jeunesse qu'ils mènent des évaluations portant par exemple sur les méthodes ou processus d'apprentissage (Autriche), les politiques de jeunesse en vigueur (Biélorus) ou les activités de jeunesse en cours (Royaume-Uni) ;
20. une connaissance de l'éthique du travail de jeunesse ou des comportements conformes à l'éthique est requise dans trois pays (Estonie, Serbie et Royaume-Uni).

On constatera que les deux premières catégories de compétences/savoir-faire de la liste ci-dessus, qui sont les plus mentionnées, sont des compétences génériques valables pour de nombreuses professions. Les sept catégories de compétences particulièrement importantes pour travailler avec des jeunes sont celles qui portent les numéros 3, 4, 7, 8, 9, 18 et 20.

Une comparaison de cette liste avec celle du Portfolio du Conseil de l'Europe sur le travail de jeunesse (Conseil de l'Europe) nous montre que les compétences contenues dans ce dernier se retrouvent en partie dans les documents nationaux des pays examinés. Il est intéressant de noter que les compétences proposées au niveau européen, consistant à faciliter/encourager les apprentissages (fonction 2) et le développement personnel des jeunes (fonction 3), mais aussi les compétences interculturelles (fonction 4) et les compétences de gestion de projets (fonction 8) sont toutes présentes au niveau national, dans les 10 pays étudiés. Les compétences des groupes 1 (fonction 1 : répondre aux besoins et aux aspirations des jeunes) et 5 (fonction 5 : pratiquer activement l'évaluation pour améliorer la qualité du travail de jeunesse réalisé) du Portfolio sont couvertes dans une moindre mesure (par exemple, seules les compétences 1.3 « associer les jeunes à l'élaboration, à la mise en œuvre et à l'évaluation du travail de jeunesse en recourant à des méthodes participatives », 1.4 « traiter les jeunes comme des égaux » et 5.4 « se tenir au courant des recherches les plus récentes menées sur la situation et les besoins des jeunes » sont présentes, du moins partiellement, dans les pays examinés). Enfin, les compétences des sixième et septième groupes du Portfolio (fonction 6 : soutenir l'apprentissage collectif en

équipe et fonction 7 : contribuer au développement de leur organisation et faire en sorte que les politiques/programmes donnent de meilleurs résultats pour les jeunes) sont beaucoup plus rarement mentionnées.

## **2.7.2. Synthèse**

Moins de la moitié des pays examinés ont un moyen d'assurer la qualité du travail de jeunesse ou de définir les compétences dont ont besoin les travailleurs de jeunesse. On note une grande variété d'approches en matière d'assurance qualité, bien que toutes ne correspondent pas aux principes établis ou communément admis dans ce domaine. Cette diversité révèle toutefois l'intérêt accordé à la pratique d'un travail de jeunesse de qualité et l'existence d'expérimentations en ce sens, ainsi que la nécessité qui s'impose aux travailleurs de jeunesse d'être dotés des compétences requises. L'enquête montre que les compétences des travailleurs de jeunesse sont bien visibles au niveau national et pourront servir d'assise à une future coopération européenne dans ce domaine, notamment par l'échange de bonnes pratiques et l'entraide entre les différentes parties prenantes.

## **2.8. Associations et réseaux**

Cet item visait à identifier les structures représentatives des travailleurs de jeunesse, sous la forme d'associations ou de réseaux, et à mieux comprendre leurs capacités et leur contribution au perfectionnement professionnel des travailleurs de jeunesse. Dans les réponses au questionnaire et aux fins de l'analyse des données, tous les travailleurs de jeunesse ont été pris en considération, qu'ils soient professionnels ou bénévoles.

### **2.8.1. Associations de travailleurs de jeunesse**

Quinze des 41 pays examinés comptent des associations qui représentent spécifiquement les travailleurs de jeunesse, dont une majorité proposent des possibilités de formation. Onze des pays interrogés mentionnent aussi des réseaux d'organisations et de centres de jeunesse. Ces associations et réseaux sont notamment chargés de prendre des initiatives pour contribuer au développement du secteur et promouvoir les parcours professionnels et la reconnaissance du travail fourni par les praticiens du travail de jeunesse. MaMa, réseau national slovène pour la jeunesse, a mis en place à l'intention de ses membres un programme de stages de formation couvrant :

- ▶ les compétences de base des travailleurs de jeunesse ;
- ▶ le suivi du travail de jeunesse ;
- ▶ l'évaluation du travail de jeunesse ;
- ▶ la gestion de projets ;
- ▶ le travail de jeunesse à l'international ;
- ▶ les relations publiques et la communication ;
- ▶ l'information entre pairs ;
- ▶ le travailleur de jeunesse en tant que mentor et moniteur ;
- ▶ la participation active et l'inclusion sociale ;
- ▶ les compétences sociales.

Outre l'offre de possibilités de formation, ces organisations ont également pour mission d'assurer l'entraide entre travailleurs de jeunesse, de créer les conditions du développement de leurs compétences professionnelles, de rehausser le prestige attaché à leur travail et d'améliorer leur statut social, de protéger les droits des jeunes et des animateurs, et de défendre les intérêts de leurs membres (Biélorus) ; d'apporter un soutien au ministère de la Jeunesse et des Sports (Géorgie) en vue de l'élaboration de normes professionnelles et de critères de certification nationaux applicables aux travailleurs de jeunesse, et de la mise en place de formations qualifiantes pour les travailleurs de jeunesse.

La majorité des associations mentionnées dans les questionnaires sont des ONG, mais il existe au Royaume-Uni (Angleterre) une organisation syndicale réservée aux travailleurs de jeunesse à temps partiel et à temps plein, qui défend le service public et le statut professionnel des travailleurs de jeunesse. La plupart de ces associations représentent les travailleurs de jeunesse aux niveaux local et régional, et assurent par différents moyens la promotion du statut et de l'avenir de la profession et sa représentation, pour lui permettre d'influer sur les politiques publiques et la législation.

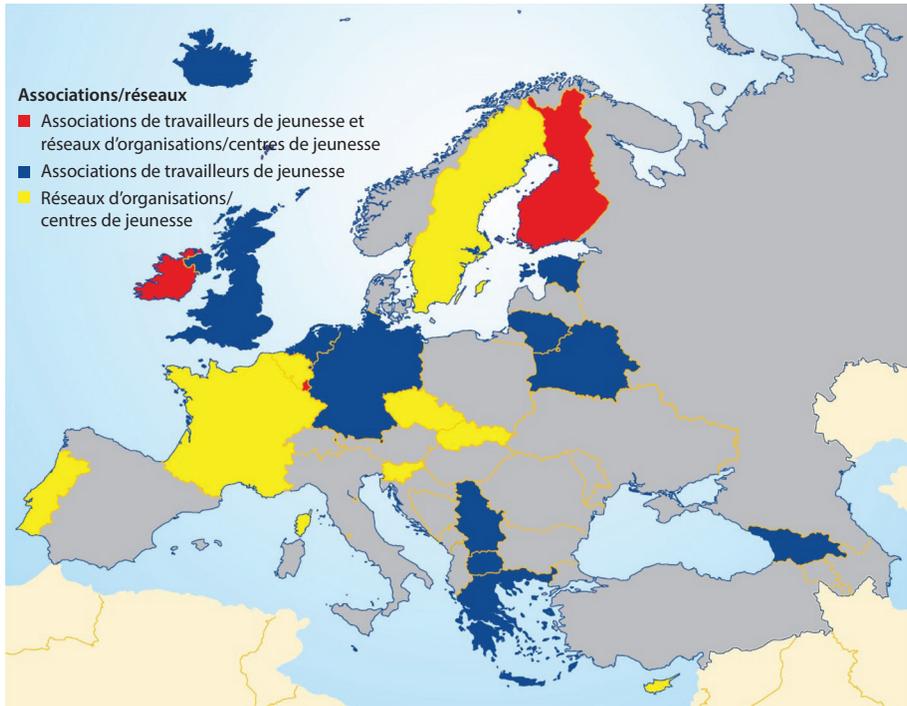
### **2.8.2. Associations représentant les professionnels/bénévoles du travail de jeunesse**

Sur les 41 pays examinés, quatre seulement disposent d'organisations qui représentent le travail de jeunesse et mettent sur pied des initiatives pour le faire reconnaître davantage. Elles ne se consacrent pas exclusivement à la représentation des professionnels/praticiens du secteur, mais œuvrent plutôt pour l'amélioration de leurs conditions de travail, l'investissement dans le développement de leurs carrières et la reconnaissance de leurs qualifications. En France, par exemple, les organisations membres du Comité pour les relations nationales et internationales des associations de jeunesse et d'éducation populaire (CNAJEP) offrent aux animateurs/éducateurs la possibilité de participer à des formations pour obtenir un certificat reconnu, le BAFA. Certaines organisations citées représentent parfois d'autres praticiens dans le domaine.

### **2.8.3. Autres structures contribuant à l'offre de formation destinée aux travailleurs de jeunesse ou organisations prestataires de travail de jeunesse**

Certaines organisations ont développé une culture de l'apprentissage mutuel qui favorise les apprentissages dans le cadre d'initiatives soutenues par divers programmes (par exemple Erasmus+) pour améliorer les compétences professionnelles et renforcer les structures et systèmes du travail de jeunesse au service des utilisateurs finaux, à savoir les jeunes. D'autres organisations comme les conseils nationaux pour la jeunesse contribuent aux initiatives législatives et sont en contact étroit avec les responsables politiques et les institutions du secteur. Ces organisations, bien qu'étant de natures très variées et ayant souvent des objectifs différents, peuvent contribuer pour beaucoup à promouvoir le travail de jeunesse en tant que profession, mais également à faire en sorte que les travailleurs de jeunesse, professionnels ou bénévoles, aient des perspectives d'emploi et de carrière mieux définies.

**Figure 5. Existence d'associations de travailleurs de jeunesse et/ou de réseaux d'organisations ou de centres de jeunesse**



## **2.9. Emploi, parcours de carrière et professionnalisation**

Lorsque l'on examine la question de l'emploi, étendue aux parcours de carrière et à la professionnalisation du travail de jeunesse, le plus difficile est d'obtenir une image précise de l'ensemble des options accessibles à ceux qui souhaitent devenir travailleurs de jeunesse et des possibilités de progression dont disposent ceux qui exercent déjà cette profession. Comme nous le verrons dans cette partie de la discussion, cette situation est attribuable à plusieurs facteurs, et en premier lieu au manque de reconnaissance de cette catégorie d'emplois de la part des pouvoirs publics (voire d'autres parties prenantes, et notamment de l'opinion publique) dans certains pays, se traduisant parfois par une absence apparente de parcours professionnels clairement identifiés et/ou un soutien financier jugé insuffisant pour ceux qui débudent dans la profession.

Hormis la demande de statistiques sur le nombre de travailleurs de jeunesse bénévoles dans chaque pays, nous n'avons pas examiné spécifiquement la question du travail de jeunesse bénévole car l'accent était mis ici sur l'emploi et la professionnalisation. Nous sommes conscients que le passage du travail de jeunesse bénévole au travail de jeunesse rémunéré est une réalité dans de nombreuses régions, mais nous n'avons pas pu déterminer par exemple comment s'opère cette transition, faute d'informations adéquates. La relation entre travail de jeunesse et travail social doit également être prise en compte. Il peut y avoir une certaine continuité entre ces professions, les travailleurs sociaux se tournant vers le travail de jeunesse et vice

versa. Les chevauchements qui peuvent en résulter sur le plan de la certification et des parcours professionnels ne permettent pas toujours de mettre en évidence une trajectoire de carrière distincte dans le domaine du travail de jeunesse.

### 2.9.1. Le travail de jeunesse comme activité professionnelle

Le tableau 3 donne une vue d'ensemble des réponses des correspondants nationaux concernant la réglementation du travail de jeunesse comme activité professionnelle et, plus particulièrement, l'existence d'un référentiel d'activité professionnelle pour le travail de jeunesse, d'une autorité juridique/de réglementation et d'un registre professionnel des travailleurs de jeunesse. Les référentiels d'activité professionnelle sont l'exception plutôt que la norme, comme le montre la figure 6.

**Tableau 3. Réglementation du travail de jeunesse en tant que profession**

Pays	Référentiel d'activité professionnelle	Autorité juridique/de réglementation	Registre professionnel des travailleurs de jeunesse
Albanie	Non	Non	Non
Arménie	Non	Oui	Oui
Autriche	Non	Non	Non
Azerbaïdjan	À venir	À venir	Oui
Bélarus	Oui	Oui	Non
Belgique (Communauté flamande)	Non	Non	Non
Belgique (Communauté française)	Oui	Oui	Non
Belgique (Communauté germanophone)	Oui	Oui	Oui
Bosnie-Herzégovine	Non	Non	Non
Bulgarie	Non	Non	Non
Croatie	Non	Non	Non
Chypre	Non	Non	Non
République tchèque	Oui	Oui	Non
Estonie	Oui	Oui	Oui
Finlande	Oui	Oui	Non
France	Non	Oui	Non
Géorgie	Non	Non	Non
Allemagne	Non	Non	Non
Grèce	Non	Non	Non
Islande	Oui	Non	Non

Pays	Référentiel d'activité professionnelle	Autorité juridique/de régulation	Registre professionnel des travailleurs de jeunesse
Irlande	Oui	Non	Non
Italie	Non	Non	Non
Lettonie	Oui	Oui	Oui
Liechtenstein	Oui	Non	Non
Lituanie	Oui	Non	Non
Luxembourg	Non	Oui	Non
Malte	Oui	Oui	Oui
République de Moldova	Non	Non	Non
Monténégro	Non	Non	Non
Pays-Bas	Oui	Non	Non
Macédoine du Nord	Non	Non	Non
Norvège	Non	Non	Non
Pologne	Oui	Oui	Non
Portugal	Oui	Oui	Non
Roumanie	Oui	Oui	Oui
Fédération de Russie	Oui	Oui	Non
Serbie	À venir	Oui	Oui
Slovaquie	Oui	Oui	Non
Slovénie	Oui	Oui	Non
Suède	Non	Non	Non
Turquie	Oui	Oui	Oui
Ukraine	Non	Non	Non
Royaume-Uni (Angleterre)	Oui	Non	Non
Royaume-Uni (pays de Galles)	Oui	Oui	Oui

Les autres réponses au questionnaire font apparaître une situation contrastée sur le plan de la réglementation. En effet, de nombreux pays ne disposent pas de cadre réglementaire, ce qui peut avoir une incidence sur la cartographie des parcours de carrière car de tels cadres favoriseraient en théorie la professionnalisation. Ce déficit peut contribuer pour beaucoup au manque de reconnaissance des pouvoirs publics dont font état de nombreux travailleurs de jeunesse et devra être pris en compte dans l'examen de cette question (voir ci-après). Dix pays et régions seulement effectuent un suivi global du

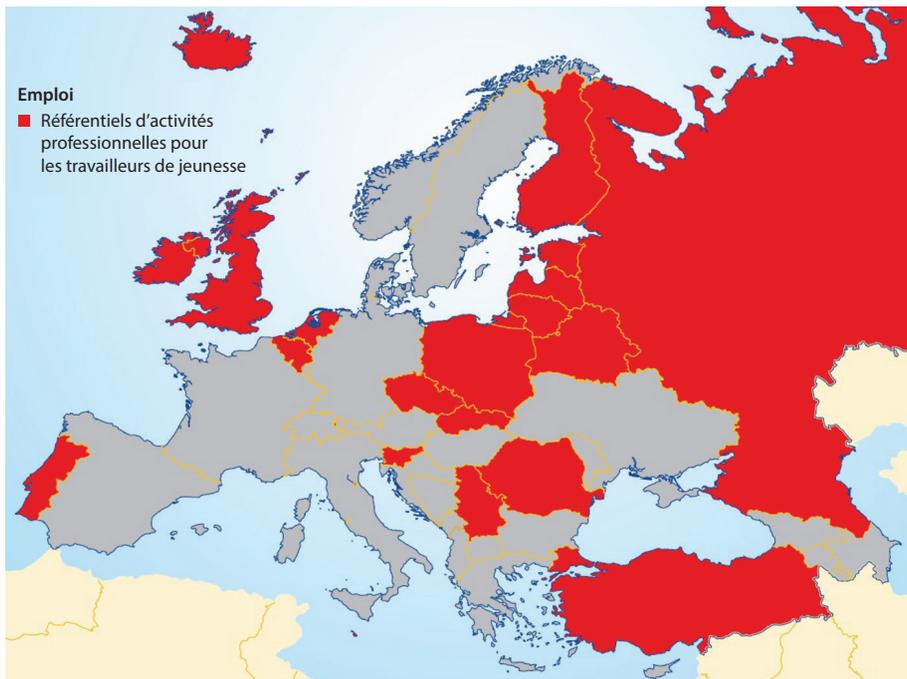
nombre de travailleurs de jeunesse inscrits comme professionnels, ce qui limite les conclusions que nous pouvons tirer quant aux effectifs de travailleurs de jeunesse en Europe.

## 2.10. Emploi des travailleurs de jeunesse

Les questions suivantes portaient plus particulièrement sur l'emploi des travailleurs de jeunesse. Le caractère limité des données recueillies pourrait être lié à un manque de mécanismes d'enregistrement. Par exemple, seuls 13 rapports nationaux précisait le nombre de travailleurs de jeunesse employés par l'État, le secteur public ou les ONG. Des écarts considérables ont été mis en évidence, les chiffres allant d'un total de 576 310 en Allemagne et 113 396 en France à 100 en Macédoine du Nord et 25 à Chypre<sup>4</sup>.

Même en tenant compte des différences démographiques et du manque d'informations, ces chiffres révèlent des disparités majeures dans l'emploi des travailleurs de jeunesse en Europe, avec un clivage entre quelques pays du cœur de l'Europe et des nations plus petites, peut-être également plus périphériques sur le plan géographique. Onze correspondants nationaux ont donné des informations sur le nombre de travailleurs de jeunesse travaillant au sein d'ONG ou d'organisations bénévoles ; à nouveau, les chiffres étaient très variables, allant de 170 000 en Autriche et 200 000 en France à 80 en Macédoine du Nord et 25 à Chypre.

**Figure 6. Existence de référentiels d'activités professionnelles pour les travailleurs de jeunesse**



4. Les chiffres pour l'Allemagne incluent tous les employés bénévoles dans le secteur pédagogique et non uniquement les travailleurs de jeunesse. D'après le rapport le plus récent sur le travail de jeunesse en Allemagne, il y avait 29 126 travailleurs de jeunesse rémunérés en 2014.

### 2.10.1. Parcours de carrière et perspectives professionnelles

L'analyse des parcours de carrière et des perspectives professionnelles des travailleurs de jeunesse comprise dans cette thématique portait sur les principales possibilités d'emploi, les difficultés d'accès à l'emploi, les parcours professionnels identifiables, les autres secteurs d'activité et l'existence d'études d'impact. L'engagement de ces professionnels auprès des populations de jeunes ne fait guère de doute ; ils exercent en effet dans :

- ▶ des centres de jeunesse ;
- ▶ la prestation de services de conseil ;
- ▶ la prestation de services de santé aux jeunes ;
- ▶ des ONG ;
- ▶ le secteur bénévole ;
- ▶ le secteur des loisirs.

On notera que certaines de ces catégories sont relativement étendues. Ainsi, les ONG qui travaillent avec des jeunes interviennent dans de très nombreux secteurs englobant la participation civique et politique, et elles s'occupent de divers aspects de l'inclusion sociale. Le secteur bénévole est également vaste et remplit dans certains pays (comme l'Irlande) nombre de fonctions qui, dans d'autres, sont assurées avec le soutien d'organismes recevant l'appui de l'État.

En ce qui concerne les carrières identifiables, les correspondants nationaux citent un large éventail de secteurs d'emploi, dont bon nombre tombent sous le sens, s'étendant par exemple à des domaines tels que le soutien extrascolaire. D'autres réponses, plus inattendues, mentionnent des domaines particulièrement importants au plan national, comme le tourisme en Islande et en Fédération de Russie ou les projets relatifs aux réfugiés au Royaume-Uni (pays de Galles). Les informations fournies ne nous indiquent toutefois pas le nombre de travailleurs de jeunesse employés dans ces secteurs, la nature de leur contrat, ou encore les voies d'accès à l'emploi et les possibilités d'avancement.

Il est évident que l'accès à l'emploi peut poser problème. Les informations obtenues nous renseignent sur les principales difficultés rencontrées. La question de la reconnaissance du travail de jeunesse en tant que profession fait partie de celles qui ressortent le plus. Elle a été mentionnée sous une forme ou une autre par 20 répondants.

Parmi les autres obstacles notables liés aux conditions de travail, on peut citer la précarité de l'emploi, l'insuffisance des financements, la faible rémunération, les longues heures de travail, le travail aux périodes creuses et l'absence d'évolution de carrière. Ces questions complexes ont des conséquences néfastes sur la vie des travailleurs de jeunesse et très certainement une influence considérable sur la définition du statut de la profession. Des facteurs sociétaux entrent également en jeu, par exemple l'austérité au Royaume-Uni (pays de Galles) et le vieillissement de la population au Portugal.

Compte tenu de ce qui semble être une situation négative, il n'est pas surprenant que peu de pays aient été en mesure d'identifier des parcours de carrière viables à la sortie des études ou de solides passerelles entre le travail de jeunesse et d'autres

professions. Il apparaît toutefois que, dans certains pays, les travailleurs de jeunesse débudent dans le secteur bénévole avant d'occuper un emploi au sein d'organismes publics ou d'ONG (notre correspondant roumain a cité ce parcours comme un cheminement de carrière fréquent ; il peut également exister ailleurs). Lors de l'examen des trajectoires professionnelles, il convient de noter par ailleurs l'importance des projets menés au niveau européen pour améliorer la qualité du travail de jeunesse, ainsi que les autres parcours de carrière proposés par les organismes internationaux.

Nous ne pouvons en revanche affirmer que l'emploi dans le secteur de la jeunesse manque de diversité. Les grands domaines d'activité recensés sont la santé, l'éducation et le vaste champ des organisations de la société civile. Pour comprendre toute l'étendue des possibilités offertes aux travailleurs de jeunesse, il nous faudrait donc peut-être aller voir au-delà des services spécifiquement destinés aux jeunes et tenir compte également d'autres secteurs professionnels travaillant notamment, mais pas exclusivement, avec les jeunes.

### **2.10.2. Synthèse**

La situation du travail de jeunesse telle qu'elle ressort de cet aperçu ne peut raisonnablement être qualifiée d'encourageante, du moins pour ce qui est de l'emploi dans les services spécifiquement destinés aux jeunes. Dans l'ensemble, les parcours professionnels mis en évidence sont très précaires et caractérisés par des conditions de travail médiocres et des perspectives d'évolution assez limitées. La plupart d'entre eux nous sont relativement familiers et englobent le travail pour des organismes publics, des ONG ou des organisations du secteur privé s'adressant aux jeunes. Comme nous l'avons noté précédemment, ils s'étendent à des domaines tels que l'éducation, la santé ou les loisirs. Le lien entre travail de jeunesse et tourisme est original et surprenant, bien que l'on puisse s'interroger sur la capacité de ce secteur à offrir des emplois pérennes à un nombre important de travailleurs de jeunesse. Dans la plupart des pays européens, la situation actuelle de l'emploi des travailleurs de jeunesse semble être caractérisée par des perspectives limitées et des conditions de travail dont la qualité peut encore être largement améliorée.

## **2.11. Principaux constats, tendances et conclusions**

Ce chapitre tente de résumer les principaux constats et tendances qui ressortent de l'analyse de données descriptives. Les différentes sections sur la politique et la législation, l'éducation formelle et non formelle, la qualité et les compétences, les associations et réseaux ainsi que l'emploi, les parcours professionnels et la professionnalisation sont traitées à la suite. Elles sont précédées d'un paragraphe consacré aux informations et données, dans lequel nous examinerons certains points mis en évidence dans les réponses au questionnaire. Pour finir, nous essaierons de dégager un certain nombre de conclusions générales.

### **2.11.1. Informations et données**

Il est indispensable d'avoir accès à des données et informations fiables et à jour si l'on souhaite non seulement identifier les parcours d'enseignement/de formation et

d'emploi/de carrière des travailleurs de jeunesse, mais également les promouvoir et les soutenir activement. Les nombreuses lacunes constatées dans les informations et données fournies en réponse au questionnaire peuvent, du moins en partie, provenir non pas d'un manque d'informations et de données, mais d'un manque de temps et de capacités pour les collecter et les organiser.

Cela dit, d'autres aspects de la collecte d'informations et de données posent tout autant problème. Quelques-uns des pays examinés rencontrent des difficultés particulières. Dans certains des grands pays, elles sont dues à l'ampleur et à la diversité de l'offre, tandis que, dans d'autres, elles sont liées au caractère décentralisé du travail de jeunesse et à l'approche ascendante adoptée. Lorsque le rôle du gouvernement central dans le travail de jeunesse est bien défini, la nature de ce dernier et le soutien dont il bénéficie semblent plus clairs. La situation est plus difficile à cerner, et les informations moins facilement accessibles, quand l'État intervient au niveau régional, municipal ou local. L'accès aux informations et données concernant le secteur bénévole de la jeunesse et les ONG, ainsi que des domaines spécifiques comme l'emploi et les possibilités de carrière, comporte également des défis. Il se pourrait que ces facteurs invisibilisent une grande partie du travail de jeunesse en empêchant l'accès à l'information et aux données par pays ou au niveau européen.

Les réponses au questionnaire donnent à penser qu'il faudrait faire preuve de plus de clarté, tant du point de vue des questions posées et des personnes ciblées que de la terminologie employée, par exemple « éducation formelle », « éducation non formelle », « apprentissage informel », « éducation accréditée/non accréditée », « assurance qualité », « compétences » et « professionnalisation », pour obtenir des informations et données pertinentes.

### **2.11.2. Politiques et législation**

Les 41 pays examinés disposent tous au niveau national ou régional d'une structure ou d'un cadre pour les politiques en faveur de la jeunesse et leur mise en œuvre. La responsabilité des politiques de jeunesse et de leur mise en œuvre incombe en général au ministère compétent. De manière générale, la « jeunesse » n'est pas considérée comme un domaine d'action distinct mais est associée à d'autres domaines voisins.

Tous les pays examinés, sauf sept, ont introduit des dispositions législatives ou stratégiques en faveur de la jeunesse, au niveau national ou régional. Cela ne signifie pas que ces pays ne disposent pas d'un cadre juridique en la matière, mais plutôt que le travail de jeunesse relève d'un secteur d'intervention connexe comme l'éducation. On remarquera également qu'une grande partie de la législation est relativement récente, ayant été élaborée au cours de la dernière décennie. Dans certains cas, le processus législatif est en cours ou reste à finaliser.

Il semble y avoir un manque général de structures spécifiques pour les politiques relatives au travail de jeunesse et leur mise en œuvre. Seule une petite minorité des pays ont cité les définitions des notions de « travail de jeunesse » ou « travailleur de jeunesse » données dans la législation ou les documents d'orientation nationaux. Les définitions du « travail de jeunesse » présentent un certain nombre de traits

communs, parmi lesquels l'accent mis sur l'apprentissage non formel et la participation volontaire et l'attention portée à des questions comme la qualité de vie, le développement social et l'action communautaire. Le travail de jeunesse s'effectue en général en dehors des structures d'éducation formelle.

Des initiatives stratégiques et évolutions du travail de jeunesse sont également en cours dans 21 des pays examinés, signe que le travail de jeunesse connaît dans de nombreux pays une période de transition marquée par des changements législatifs et diverses formes de reconnaissance des travailleurs de jeunesse.

### **2.11.3. Éducation formelle et non formelle**

Six des pays examinés proposent des formations supérieures conduisant à un diplôme spécifique en travail de jeunesse et 11 autres proposent des formations dans des domaines associés au travail de jeunesse, offrant des passerelles vers ce dernier. Dix-huit pays ont mis en place un enseignement et une formation professionnels pour les travailleurs de jeunesse, tandis que neuf pays offrent à la fois des formations professionnelles et des formations supérieures menant à un diplôme.

Le nombre assez réduit de formations au travail de jeunesse proposées dans le cadre de l'éducation formelle et de la formation professionnelle – sauf dans une minorité de pays – et la relative déconnexion entre les deux peuvent constituer un obstacle pour les personnes qui souhaitent trouver un emploi ou faire carrière dans ce domaine.

Le problème de la mise à disposition de parcours d'éducation formelle et accréditée pour les travailleurs de jeunesse dépasse largement le cadre du travail de jeunesse ; c'est un enjeu éducatif plus vaste, qui dépend des politiques, de l'offre et des priorités de chaque pays.

Les lignes de démarcation floues entre le travail de jeunesse et les domaines apparentés compliquent la situation car elles ont tendance à brouiller également les parcours d'enseignement, de formation et de carrière. Cela dit, s'il existait un moyen d'identifier les « travailleurs de jeunesse » en s'affranchissant de la nomenclature et des types d'études et de formation les rendant aptes à exercer en tant que travailleurs de jeunesse, cela pourrait clarifier les choses et permettre de mieux comprendre la diversité des parcours d'enseignement, de formation et de carrière des travailleurs de jeunesse en Europe.

Contrairement à ce que l'on a pu observer concernant l'éducation formelle, 39 des pays examinés offrent des possibilités d'éducation non formelle aux travailleurs de jeunesse. De manière générale, cette formation est assurée par trois grands types de prestataires : les organismes ou établissements bénéficiant du soutien de l'État, le secteur bénévole de la jeunesse et les programmes de soutien européens.

L'étendue du rôle joué par le secteur bénévole de la jeunesse dans l'offre d'éducation non formelle, telle qu'elle ressort des réponses à l'enquête, peut frapper. En effet, dans près de la moitié des pays examinés, dont la plupart se situent en Europe de l'Est ou méridionale, ce secteur exerce des fonctions clés. L'intervention de l'Europe en ce qui concerne le financement et l'accréditation est un autre trait marquant.

Dans les pays examinés, l'offre d'éducation non formelle prend de nombreuses formes, couvre un champ très large et présente de grandes disparités. Compte tenu de ces éléments, il paraîtrait souhaitable de disposer de structures globales – mises en place avec l'aide de l'État, par le secteur bénévole de la jeunesse ou par les programmes européens de soutien – qui assureraient un certain niveau de prestation, de financement et d'accréditation, et qui harmoniseraient les méthodes, thèmes et compétences.

L'enquête fait également apparaître un clivage centre/nord/ouest et sud/est dans l'offre d'éducation formelle et non formelle en Europe. Ainsi, les pays d'Europe centrale, du Nord et de l'Ouest présentent pour la plupart des parcours de formation clairement identifiés pour les travailleurs de jeunesse. Dans la plupart des pays d'Europe du Sud et de l'Est, en revanche, la prestation du travail de jeunesse est en grande partie assurée par le secteur bénévole de la jeunesse tandis que l'Europe est la principale source de financement.

#### **2.11.4. Qualité et compétences**

Dix-huit des pays examinés disposent d'un cadre ou d'un système d'assurance qualité applicable au travail de jeunesse. Ce cadre est national dans 13 d'entre eux, et local ou propre aux organisations dans les cinq restants. Un cadre est en cours d'élaboration dans deux autres pays.

Les approches suivies pour la conception et la mise en œuvre de cadres, systèmes ou normes d'assurance qualité sont très diverses dans les pays examinés et vont de la certification des prestataires de formation à l'évaluation des organisations de jeunesse en passant par les normes professionnelles ou les labels de qualité nationaux ; elles incluent la certification des prestataires et des travailleurs de jeunesse, l'évaluation des travailleurs de jeunesse, l'évaluation des organisations de jeunesse, les normes nationales et les critères de financement.

Parmi les pays examinés, 20 disposent également de cadres axés sur les compétences ou de descripteurs de compétences pour les travailleurs de jeunesse. Les cadres axés sur les compétences font l'objet de réglementations au niveau national dans la plupart des pays examinés, tandis que les autres définissent les compétences au moyen de normes professionnelles, de catalogues de professions ou de normes éducatives.

Dans les réponses au questionnaire, l'assurance qualité était également associée de manière générale à d'autres processus comme la certification des formations, l'évaluation des travailleurs et organisations de jeunesse et les critères de financement. De la même manière, les compétences étaient combinées aux savoir-faire, aux normes éducatives et aux normes professionnelles. L'enquête n'a donc pas permis d'apporter une vision claire et définitive de la situation en ce qui concerne la qualité et les compétences.

La grande variété d'approches et de méthodes employées pour l'élaboration et la mise en œuvre des cadres, systèmes et normes de qualité et de compétences dans les pays examinés forme une mosaïque complexe, caractérisée par l'innovation et l'expérimentation.

### **2.11.5. Associations et réseaux**

Quinze des pays examinés comptent des associations qui représentent spécifiquement les travailleurs de jeunesse, dont une majorité proposent des possibilités de formation. Onze des pays examinés recensent par ailleurs des réseaux d'organisations et de centres de jeunesse. Outre l'offre de formation, ces organisations visent également à améliorer le statut professionnel des travailleurs de jeunesse, à créer les conditions du développement de leurs compétences professionnelles et à faire mieux connaître le travail de jeunesse.

Dans plusieurs pays examinés, d'autres organisations font office d'associations de travailleurs de jeunesse, comme les organisations faitières de centres de jeunesse, ou encore des syndicats ou unions professionnelles, ainsi que des réseaux de municipalités.

### **2.11.6. Emploi, parcours de carrière et professionnalisation**

Parmi les pays interrogés, 13 seulement ont fourni des chiffres sur les travailleurs de jeunesse employés par l'État, le secteur public ou les ONG. Ces chiffres varient considérablement d'un pays à l'autre. Même en tenant compte des différences démographiques et du manque d'informations, ils font apparaître des disparités majeures dans l'emploi des travailleurs de jeunesse en Europe. Onze pays ont donné des informations sur le nombre de travailleurs de jeunesse travaillant au sein d'ONG ou d'organisations bénévoles ; à nouveau, les chiffres étaient très variables. Cela dit, le caractère incomplet des données ne nous permet pas de tirer des conclusions sur le nombre de travailleurs de jeunesse employés en Europe.

En ce qui concerne la reconnaissance professionnelle des travailleurs de jeunesse, le tableau est quelque peu contrasté, nombre des pays examinés ne disposant pas de cadre réglementaire, ce qui a des conséquences pour la cartographie des parcours de carrière. Alors que 20 des pays examinés disposent d'une autorité juridique ou réglementaire dans le secteur du travail de jeunesse, 10 seulement semblent assurer un suivi global du nombre de travailleurs de jeunesse inscrits comme professionnels.

S'agissant des options de carrière, les pays interrogés ont mentionné divers secteurs d'emploi incluant les centres de jeunesse, les services de conseil et d'orientation, les services de santé, les ONG, les activités de loisirs et les activités périscolaires et extrascolaires. Les informations fournies ne nous permettent toutefois pas de déterminer combien de travailleurs de jeunesse sont employés dans ces différents secteurs, ou la manière dont ils ont accédé à ces emplois ou ont fait leur choix de carrière.

L'absence de parcours professionnels identifiables pour les travailleurs de jeunesse peut être attribuée à plusieurs facteurs, et en premier lieu le manque de reconnaissance de cette catégorie d'emplois de la part des pouvoirs publics dans certains pays, se traduisant par des possibilités d'évolution de carrière jugées peu claires et/ou un appui financier perçu comme insuffisant pour ceux qui démarrent dans la profession. Il apparaît toutefois que, dans certains pays, les travailleurs de jeunesse débutent dans le secteur bénévole avant d'occuper des emplois au sein d'organismes publics ou d'ONG. Les projets européens de professionnalisation du travail de jeunesse et les organismes internationaux proposent également d'autres évolutions de carrière.

Il existe par ailleurs des recouvrements entre le travail de jeunesse, le travail social et d'autres domaines connexes. On observe dans certains pays une continuité entre ces professions, les travailleurs sociaux se tournant vers le travail de jeunesse et inversement. Les chevauchements qui peuvent en découler, par exemple sur le plan de la certification et des parcours professionnels, ne permettent pas toujours de mettre en évidence une trajectoire de carrière distincte dans le domaine du travail de jeunesse.

### **2.11.7. Conclusions**

Tous les pays examinés disposent au niveau national ou régional d'une structure ou d'un cadre pour les politiques en faveur de la jeunesse et leur mise en œuvre. Une large majorité de pays ont introduit des dispositions législatives ou stratégiques pour la jeunesse au niveau national ou régional. La quasi-totalité des pays examinés proposent une offre plus ou moins étendue d'éducation non formelle. Cela dit, moins de la moitié des pays semblent avoir un certain niveau de capacités en ce qui concerne l'offre d'éducation formelle et l'existence de systèmes d'assurance qualité, de cadres de compétences et de parcours professionnels identifiables.

Il semble que certains pays soient relativement proactifs dans certains domaines comme les politiques et la législation, mais qu'ils aient des points faibles dans d'autres domaines comme l'offre d'éducation formelle. Une minorité de pays paraissent proactifs et dynamiques dans la plupart des catégories, tandis qu'une minorité d'autres semblent beaucoup moins bien dotés. On ignore toutefois dans quelle mesure les réponses au questionnaire reflètent la réalité du travail de jeunesse en Europe. La collecte régulière d'informations et de données fiables et pertinentes sur le travail de jeunesse pourrait fournir des réponses aux questions suivantes, qui restent en suspens : la pratique du travail de jeunesse et les travailleurs de jeunesse peuvent-ils s'appuyer sur des politiques, une législation et des cadres de compétences/qualité ? Les travailleurs de jeunesse peuvent-ils avoir de véritables perspectives de carrière et d'emploi sans disposer de qualifications formelles comparables à celles exigées pour d'autres activités et professions ? Quelles compétences leur faut-il pour optimiser les bénéfices apportés par le travail de jeunesse à la société ?

L'enquête fait apparaître toute la diversité et la complexité du travail de jeunesse en Europe, et en donne une image assez peu réjouissante, parfois contradictoire, sur certains plans. Dans une minorité de pays où le travail de jeunesse est profondément enraciné et existe de longue date, les parcours d'enseignement, de formation et d'emploi sont assez clairement identifiables, l'évolution de carrière peut-être moins, indépendamment de la définition et du fonctionnement du travail de jeunesse. Dans d'autres pays, où le travail de jeunesse n'est pas ancré, les parcours d'enseignement, de formation et d'emploi paraissent souvent limités et fragmentaires.

### **Bibliographie**

Aufzag (s.d.), « AUFZAQ – certified quality of non-formal education in youth work », [www.aufzaq.at/english](http://www.aufzaq.at/english), page consultée le 31 mai 2019.

Cedefop (2016a), *How to make learning visible: strategies for implementation of non-formal and informal learning*. Résumé des principales conclusions de la conférence, Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, Thessalonique.

Cedefop (2016b), *European inventory on validation of non-formal and informal learning – 2016 update*. Résumé, Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, Thessalonique.

Cedefop/Commission européenne/ICF (2016), *Monitoring the use of validation of non-formal and informal learning*. Rapport thématique pour la mise à jour 2016 de l'Inventaire européen de la validation, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg.

Chisholm L. (2006), « Youth research and the youth sector in Europe: perspectives, partnerships and promise », dans Milmeister M. et Williamson H. (dir.), *Dialogues and networks: organizing exchanges between youth field actors*, Youth Research Monographs Vol. 2, Éditions Phi, Luxembourg.

Comité des Ministres (2017), Recommandation CM/Rec(2017)4 du Comité des Ministres aux États membres relative au travail de jeunesse : [https://search.coe.int/cm/Pages/result\\_details.aspx?ObjectId=0900001680717e79](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=0900001680717e79), consultée le 31 mai 2019.

Commission européenne (2014), *Working with young people: the value of youth work in the European Union*, rapport final et rapports par pays, Commission européenne, Bruxelles.

Commission européenne (2017), *Improving youth work: your guide to quality development*, Commission européenne, Bruxelles.

Conseil de l'Europe (s.d.), « Compétences en matière de travail de jeunesse » : [www.coe.int/fr/web/youth-portfolio/competences-en-matiere-de-travail-de-jeunesse](http://www.coe.int/fr/web/youth-portfolio/competences-en-matiere-de-travail-de-jeunesse), consultée le 31 mai 2019.

Conseil de l'Europe, Recommandation du Comité des Ministres du 22 mai 2017 concernant le cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie et annulant la recommandation du Parlement européen et du Conseil du 23 avril 2008 établissant le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie : <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9620-2017-INIT/fr/pdf>, consultée le 31 mai 2019.

Conseil de l'Union européenne (2018), Recommandation du Conseil du 22 mai 2018 relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, *Journal officiel de l'Union européenne*, 2018/C 189/01, disponible à l'adresse [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELE:32018H0604\(01\)&from=FR](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELE:32018H0604(01)&from=FR), consultée le 31 mai 2019.

Coussée F., Williamson H. et Verschelden G. (dir.) (2012), *The history of youth work in Europe*, vol. 3, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Déclaration de la 2<sup>e</sup> Convention européenne du travail de jeunesse (2015) : <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/eywc-website-declaration>, consultée le 25 juin 2019.

Dunne A., Ulicna D., Murphy I., Golubeva M. et James M. (auteurs), Commission européenne (dir.) (2014), « Working with young people: the value of youth work in the European Union », disponible à l'adresse [https://ec.europa.eu/assets/eac/youth/library/study/youth-work-report\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/youth/library/study/youth-work-report_en.pdf), consultée le 4 juin 2019.

Educational Professional Council (2013), Occupational standard for youth worker, Estonian Youth Work Centre, Tallinn.

Kovačić M. (2017). « A critical approach to youth work categorisations », dans Schild H. *et al.* (dir.), *Thinking seriously about youth work*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, p. 241-248.

Nöjd T. et Siurala L. (2015), « Youth work quality assessment – The self and peer assessment model », Kanuuna Publications, disponible à l'adresse [www.nuorisokanuuna.fi/sites/default/files/filedepot/youth\\_work\\_quality\\_assessment\\_verkkoversio.pdf](http://www.nuorisokanuuna.fi/sites/default/files/filedepot/youth_work_quality_assessment_verkkoversio.pdf), consultée le 28 mai 2018.

Parlement européen et Conseil de l'Union européenne (2005), Directive 2005/36/CE du Parlement européen et du Conseil du 7 septembre 2005 sur la reconnaissance des qualifications professionnelles, disponible à l'adresse <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32005L0036>

Partenariat dans le domaine de la jeunesse (s.d. a), « Glossary on youth », disponible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/glossary/-/glossary/All>, consultée le 31 mai 2019.

Partenariat dans le domaine de la jeunesse (s.d. b), « Youth work », disponible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/youth-work1>, consultée le 31 mai 2019.

Petkovic S. et Zentner M. (2015), Convention européenne du travail de jeunesse 2015 – Note d'information pour le thème 6, disponible à l'adresse [https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47262187/EYWC\\_Briefing\\_Note\\_theme6.pdf/7dc3ffa5-39a1-491a-b48b-477418c32fc8](https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47262187/EYWC_Briefing_Note_theme6.pdf/7dc3ffa5-39a1-491a-b48b-477418c32fc8), consultée le 14 novembre 2019.

Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, *Journal officiel de l'Union européenne* 2006/962/CE, disponible à l'adresse <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=CELE:32006H0962&from=EN>, consultée le 31 mai 2019.

Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 23 avril 2008 établissant le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, *Journal officiel de l'Union européenne* 2008/C 111/01, disponible à l'adresse <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=O::200:11:000:000:F:PDF>, consultée le 31 mai 2019.

Résolution sur l'animation socio-éducative adoptée sous la présidence belge du Conseil (2010) : [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=CELE:42010Y1204\(01\)&from=FR](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=CELE:42010Y1204(01)&from=FR), consultée le 31 mai 2019.

SALTO-YOUTH (2013), *Reinforcing links: experiences of cooperation between the formal and non-formal sector in training youth workers*, SALTO-YOUTH, Bonn, disponible à l'adresse [www.salto-youth.net/downloads/4-17-2869/CrossSector%20training%20of%20youth%20worker.pdf](http://www.salto-youth.net/downloads/4-17-2869/CrossSector%20training%20of%20youth%20worker.pdf), consultée le 27 mai 2018.

SALTO-YOUTH (2016), *Recognition of youth work and of non-formal and informal learning within youth work*, disponible à l'adresse [www.salto-youth.net/](http://www.salto-youth.net/)

downloads/4-17-3335/5%20Overview%20of%20recognition%20policy%20developments%20April%202016.pdf, consultée le 27 mai 2018.

Schapkens L. (2014), *Working with young people: the value of youth work in the European Union*. Rapport par pays – Pays-Bas, Commission européenne, Bruxelles.

Schild H., Connolly N., Labadie F., Vanhee J. et Williamson H. (2017), *Thinking seriously about youth work*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Service national de la jeunesse (s.d.), « Certificat », <https://certificat.anelo.lu/>, consultée le 31 mai 2019.

Siurala L., Coussée F., Suurpää L. et Williamson H. (dir.) (2016), *The history of youth work in Europe*, vol. 5, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Sousa M. (non publié), « Stimulating lifelong learning through non-formal education: recognition of core competences of the youth worker as an educator », thèse de master, Vrije Universiteit, Bruxelles.

Taru M., Coussée F. et Williamson H. (dir.) (2014), *The history of youth in Europe*, vol. 4, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Union européenne-Conseil de l'Europe (2002), *T-Kit on training essentials*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Vanhee J. (2015), « How to give birth to the 2nd European Youth Work Convention », *Coyote*, vol. 23, p. 4-5, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Verschelden G., Coussée F., Van De Walle T. et Williamson H. (dir.) (2009), *The history of youth work in Europe*, vol. 1, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.



## Chapitre 3

# Diversité des architectures de pratique : parcours d'enseignement, de formation et de carrière des travailleurs de jeunesse

---

*Tommi Kiilakoski*

### **3.1. Introduction**

**A** la question de savoir ce qu'il avait retenu de cinq décennies de voyages passées à explorer différentes cultures musicales du Mali à Hawaï et de ses expériences au contact de musiciens du monde entier, le talentueux musicien de blues Taj Mahal a répondu en 2017 : « Ce que j'ai appris, c'est que l'on ne cesse d'apprendre » (Wolman 2017 : 63). Cette réponse est très instructive car elle montre comment le musicien se définit au sein d'un ensemble de cultures musicales très riches, tout en dénotant une profonde compréhension de la nature même de l'apprentissage. Il dit vrai. On n'a jamais fini d'apprendre. Cela dit, il faut bien partir de quelque part.

Comment se forme-t-on pour devenir travailleur de jeunesse ? Quel est le processus qui entre en jeu, où commence-t-il et comment l'environnement social aide-t-il les travailleurs de jeunesse à se développer dans les différentes régions d'Europe ? Quels sont les parcours d'éducation formelle proposés ? Quels rôles jouent la formation continue, l'apprentissage mutuel ou plus généralement l'apprentissage par la pratique ? Quels sont les parcours d'enseignement et de formation qui permettent de former des travailleurs de jeunesse compétents et aptes à travailler avec et pour les jeunes, à l'intérieur du réseau formé par les autres professions ? Il n'y a pas de réponse unique à cette question au niveau européen, car tout dépend de l'éducation formelle et non formelle de chaque pays dans le domaine du travail de jeunesse.

Dans notre tentative de déterminer comment on apprend à être un travailleur de jeunesse compétent, nous pourrions peut-être commencer par relever qu'au cours du processus d'apprentissage tout travailleur de jeunesse devient membre de la communauté plus vaste du travail de jeunesse et absorbe de ce fait les

savoirs, systèmes de valeurs, concepts et méthodologies auxquels adhère cette communauté. Cette vision de l'apprentissage est tirée des réflexions des psychologues de l'éducation Jean Lave et Etienne Wenger, qui considèrent que la notion traditionnelle d'« apprentissage par acquisition », autrement dit d'internalisation de savoirs transmis lors du processus pédagogique, passe à côté de l'essentiel. Ils jugent cette conception trop individualiste et trop axée sur la dimension cognitive. Au contraire, ils voient l'apprentissage comme étant en substance un processus de participation à une pratique sociale commune, dans le cadre duquel novices et travailleurs expérimentés interagissent. Ils forment une culture professionnelle resserrée, à l'image des structures sociales que Lave et Wenger qualifient de « communautés de pratique ». Nous appartenons tous à plusieurs types de communautés de pratique, chez nous ou dans notre environnement professionnel (Lave et Wenger 2011 ; Wenger 2008). De ce point de vue, se former pour devenir travailleur de jeunesse, c'est également devenir membre d'une communauté professionnelle de pratique et donc être en mesure d'accéder à la tradition vivante établie par les travailleurs de jeunesse et d'autres membres du secteur de la jeunesse pour permettre à chacun « d'accomplir sa mission et de vivre une expérience satisfaisante au travail » (Wenger 2008 : 47).

Cette perspective met l'accent sur les composantes concrètes et sociales de la pratique. Pour les individus, apprendre, c'est s'engager et contribuer à la pratique ; pour les communautés, l'apprentissage consiste à perfectionner la pratique et à faciliter l'émergence de nouvelles générations de membres ; pour les organisations, c'est entretenir une communauté interconnectée, grâce à laquelle l'organisation sait quels sont ses acquis et devient donc efficace en tant qu'organisation (Wenger 2008 : 7-8). En devenant membre de la communauté, le travailleur de jeunesse acquiert des méthodes et des savoir-faire, partage le système de valeurs du travail de jeunesse, apprend à parler un langage professionnel, s'engage dans des pratiques sociales et entretient différents liens avec les jeunes et d'autres acteurs dont les parents, les citoyens, les organisations non gouvernementales, d'autres cultures professionnelles ou encore les responsables politiques locaux, pour n'en citer que quelques-uns.

Cette approche de l'apprentissage nous montre que les parcours d'enseignement et de formation des travailleurs de jeunesse, aussi importants soient-ils, dépendent de la communauté plus vaste dans laquelle ils s'inscrivent. En Europe, les communautés n'ont pas toutes les mêmes ressources, ce qui a forcément une incidence sur les possibilités d'apprentissage des travailleurs de jeunesse. Dans cette publication, l'analyse part des conclusions du groupe de recherche composé de David Cairns, James O'Donovan, Madalena Sousa et Vesselina Valcheva. Il va sans dire que je leur dois beaucoup et que je leur exprime toute ma gratitude pour le travail qu'ils ont réalisé. Je me suis largement appuyé sur leurs résultats pour analyser et structurer par thèmes les réponses aux questionnaires envoyés aux correspondants nationaux du Centre européen de ressources sur les politiques de jeunesse et aux ministères, institutions et organismes compétents. Des représentants de 41 pays ont répondu. L'Angleterre et le pays de Galles (Royaume-Uni) ont fourni des réponses distinctes, tout comme la Communauté flamande, la Communauté française et la Communauté germanophone de Belgique.

Ce chapitre examine par conséquent 44 « architectures de pratique » du travail de jeunesse, correspondant aux différents pays ou régions.

J'ai passé en revue les réponses aux questionnaires originaux pour recenser les modèles, tendances, points communs et disparités entre les pays et régions étudiés, lorsque des difficultés d'interprétation se posaient. Je me suis principalement intéressé à trois éléments : le financement de l'apprentissage non formel par le secteur public, l'existence de parcours de carrière identifiables et durables dans le travail de jeunesse, et les associations de travailleurs de jeunesse. L'analyse des données repose sur le concept d'apprentissage par la participation et vise à faire ressortir la diversité des cadres d'enseignement et de formation au travail de jeunesse en Europe. Pour ce faire, j'ai appliqué la théorie des « architectures de pratique » élaborée par Stephen Kemmis et ses collaborateurs (construction théorique d'une relative complexité, j'en conviens). Cette analyse ne rend probablement pas justice aux pays ou régions pris individuellement, en raison notamment de la qualité des données disponibles et peut-être de mes choix en tant que chercheur. Cela dit, j'espère que l'analyse mettra en lumière les différents modèles de travail de jeunesse en Europe.

Ce chapitre examine brièvement comment la variété et la complexité des pratiques dans le domaine du travail de jeunesse en Europe ont été traitées dans la recherche. Vient ensuite une description succincte du cadre théorique des architectures de pratique. Cette partie est suivie d'une analyse détaillée de la manière dont les trois dimensions des architectures de pratique – les discours (*sayings*), les actions (*doings*) et les relations (*relatings*) – peuvent être utilisées pour analyser les données relatives aux parcours d'enseignement et de formation dans le domaine du travail de jeunesse. Quatre groupes d'architectures de pratique européennes ont ainsi pu être mis en évidence. Le chapitre porte également sur les parcours d'apprentissage individuels des travailleurs de jeunesse.

### **3.1.1. Travail de jeunesse et formation**

Quiconque étudie le travail de jeunesse en Europe en notera la diversité, voire la complexité. Cette diversité a été l'un des points de départ de la première Convention européenne du travail de jeunesse tenue à Gand en 2010. La déclaration finale de cette convention explique que la nature du travail de jeunesse est souvent mal comprise en raison de sa complexité, et met en avant les différentes réalités pratiques. Le travail de jeunesse y est défini comme une pratique sociale entre les jeunes et les sociétés dans lesquelles ils vivent. Confronté à l'évolution des cultures, aux besoins des jeunes et à une société en perpétuel changement, le travail de jeunesse a dû composer avec les tensions générées par ce lien entre jeunesse et société (Déclaration de la première Convention européenne du travail de jeunesse 2010).

Cela dit, la déclaration soulignait qu'en dépit de leur indéniable diversité les pratiques du travail de jeunesse présentaient également des traits communs. Tout d'abord, le travail de jeunesse fournit un espace de liens, d'activité, de dialogue et d'action – ce que l'on pourrait résumer (en langage pédagogique) par les expressions « être ensemble » et « apprendre ensemble, avec l'aide des pairs ».

Ensuite, il est source de soutien, d'opportunités et d'expériences pour les jeunes dans leur transition de l'enfance vers l'âge adulte. Ces deux perspectives, l'une soulignant l'importance d'être ensemble au moment présent et l'autre axée sur le développement et l'épanouissement futurs, doivent être guidées par les principes de participation et d'autonomisation, les valeurs de droits de l'homme et de démocratie, et les comportements de non-discrimination et de tolérance (Déclaration de la première Convention européenne du travail de jeunesse).

La déclaration met également l'accent sur la diversité de la formation des travailleurs de jeunesse. Elle affirme qu'un « système homogène de formation des travailleurs de jeunesse ne serait peut-être pas nécessaire » (Déclaration de la première Convention européenne du travail de jeunesse : 4) tout en reconnaissant que le travail de jeunesse a besoin de cadres communs, par exemple de descripteurs de compétences. L'importance d'une formation commune est mise en avant, notamment pour tout ce qui concerne les droits de l'homme (anticipant ainsi la hausse des flux migratoires de jeunes vers l'Europe) :

Les travailleurs de jeunesse doivent se voir offrir une formation plus poussée aux valeurs universelles et adhérer pleinement à celles-ci, pour pouvoir faire face à l'évolution rapide des besoins de populations de jeunes caractérisées par la diversité. La formation proposée doit aller au-delà de la compréhension de l'impératif de tolérance et viser l'acquisition de savoirs et de compétences en matière de diversité culturelle (*ibid.*).

La déclaration souligne également le caractère essentiel de l'éducation et de la formation au travail de jeunesse pour un travail de jeunesse de qualité. Elle affirme que la formation au travail de jeunesse doit être à la fois flexible et attachée aux valeurs humanistes fondamentales.

La diversité et la complexité reconnues dans la Déclaration de la première Convention européenne du travail de jeunesse se retrouvent dans la série « Histoire du travail de jeunesse » fondée sur des séminaires consacrés à l'histoire et à la tradition du travail de jeunesse dans les États membres du Conseil de l'Europe. Dans le quatrième volume de la série, les chercheurs Marti Taru, Filip Coussée et Howard Williamson examinent les différentes formes de travail de jeunesse en Europe. Ils commencent par noter que l'expression « travail de jeunesse » est un terme générique utilisé dans les discussions de haut niveau, qui ne restitue pas la diversité des pratiques et environnements du travail de jeunesse. Ils font remarquer qu'un simple regard sur l'histoire du travail de jeunesse dans les différents pays « permet de se rendre compte assez vite que le travail de jeunesse est largement façonné non seulement par les politiques sociales et les évolutions internes, mais aussi et surtout, d'une certaine façon, par le système politique ou l'État » (Taru, Coussée et Williamson 2014 : 130). Les auteurs sont convaincus que le travail de jeunesse – même s'il est très sensible aux influences politiques et sociales – peut être un instrument pour la démocratie et peut créer un cadre dans lequel les jeunes acquièrent une vision démocratique et participative du monde.

Bien que la diversité caractérise le travail de jeunesse en Europe, la meilleure façon de favoriser sa reconnaissance serait peut-être de mettre l'accent sur ce qui

le fédère. Le but de la deuxième Convention européenne du travail de jeunesse tenue à Bruxelles en 2015 était de trouver des dénominateurs communs au travail de jeunesse. Suivant la même approche que la première déclaration, elle a considéré que le travail de jeunesse créait des espaces pour les jeunes et des passerelles dans leurs vies. La métaphore de la passerelle renvoyait à l'intégration sociale des jeunes, notamment de ceux exposés à un risque d'exclusion sociale. La déclaration finale soulignait la relation entre le travail de jeunesse, les jeunes et la société dans laquelle ils vivent, et citait la transformation numérique et la diversité culturelle comme deux défis majeurs.

À nouveau, la déclaration insistait sur le rôle de la formation dans la création de la praxis du travail de jeunesse. La formation doit associer perspectives théoriques et réalités pratiques : « les programmes de formation doivent proposer des mécanismes adéquats pour garantir le développement de pratiques réflexives » (Déclaration de la deuxième Convention du travail de jeunesse 2015 : 5). La formation devrait conférer une faculté d'adaptation aux changements qui se produisent dans la vie des jeunes. Comme lors de la première Convention du travail de jeunesse, la nécessité de renforcer les compétences interculturelles a été mise en avant, et l'existence d'un « besoin d'éducation et de formation intersectorielle » a été relevée.

Tous ces documents ont en commun l'idée que le travail de jeunesse offre aux jeunes des espaces qui leur permettent de s'engager dans des activités avec leurs pairs, et donc dans l'apprentissage mutuel, tout en les aidant à trouver leur place dans leur communauté, sur le marché du travail et dans la société en général. Le travail de jeunesse œuvre pour aujourd'hui et pour demain. Une formation est nécessaire si l'on veut que la pratique du travail de jeunesse soit suffisamment réflexive et puisse s'adapter aux évolutions de la société. Il convient toutefois de garder à l'esprit que les contextes nationaux varient et que la reconnaissance du travail de jeunesse doit être intégrée aux priorités de régions et de pays européens qui ne possèdent pas tous les mêmes atouts et en sont à des stades de développement différents. Le travail de jeunesse a besoin de cette reconnaissance pour pouvoir servir de cadre aux activités entre pairs et faire la jonction entre le monde des jeunes, la société et la communauté locale.

### **3.2. Cadre théorique : architectures de pratique**

Il ressort clairement du chapitre précédent que la diversité est considérée comme une caractéristique essentielle du travail de jeunesse en Europe. Cette diversité s'explique par les différents contextes politiques et sociaux qui existent dans les États membres du Conseil de l'Europe. On comprend aisément qu'il y ait plusieurs visions du travail de jeunesse, et donc de sa place dans l'écheveau de ses fondements théoriques et de ses rôles dans les réseaux professionnels, les services publics et la société civile. Dans cet ouvrage, la théorie des architectures de pratique, élaborée par Stephen Kemmis et ses collègues, sert de cadre théorique à l'analyse. En l'utilisant comme point de départ, nous pouvons espérer obtenir une vision plus cohérente de la situation du travail de jeunesse dans les différents contextes européens.

La théorie des architectures de pratique nous dit qu'il existe un vaste ensemble de discours, de pratiques sociales et politiques, d'équipements matériels et de ressources qui, collectivement, influent sur ce qu'un praticien est capable de faire ou fait véritablement. De ce point de vue, apprendre à devenir un travailleur de jeunesse compétent n'est pas un exercice solitaire. C'est un processus partagé, collectif et essentiellement intersubjectif. On considère que la pratique est formée et structurée historiquement : elle est influencée par l'histoire locale. Elle est également structurée socialement, car elle est sensible aux relations et interactions sociales. Bien que cette théorie mette l'accent sur le contexte social, la question finale reste de savoir « ce que font des personnes en particulier, dans un lieu et à un moment donnés » ; la pratique sociale « contribue à la constitution de leurs identités en tant qu'individus appartenant à une certaine catégorie, de leur capacité d'agir (*agency*) et du sentiment d'avoir cette capacité agir » (Kemmis 2009 : 23). En analysant la manière dont les pratiques sont structurées, on peut définir plus précisément les parcours d'apprentissage accessibles à une personne dans un contexte local. La théorie des architectures de pratique peut ainsi offrir des perspectives intéressantes sur les parcours et processus d'apprentissage dans différents pays et régions.

Les facteurs qui déterminent le parcours d'enseignement et de formation d'un travailleur de jeunesse, où qu'il soit en Europe, sont aussi ceux qui influencent la pratique du travail de jeunesse. La pratique en tant que concept se distingue des simples activités car elle est faite de conditions sociales et matérielles partagées. Il existe de multiples liens entre les aspects théoriques, concrets et relationnels de la pratique. Toute pratique présente également une dimension morale intrinsèque : elle est toujours chargée de valeurs et vise le bien des individus, voire – il faut l'espérer – de l'humanité en général. La pratique génère des actions qui ont des conséquences morales, sociales et politiques. Une « bonne » pratique forme et transforme à la fois les personnes qui y participent et les contextes dans lesquels elle s'inscrit (Kemmis 2009 ; Kemmis *et al.* 2014 ; Salamon *et al.* 2016). La pratique peut orienter la manière dont les praticiens individuels effectuent leur travail et y réfléchissent, ainsi que le type de relations qu'ils établissent avec d'autres professions.

De manière générale, le travail du praticien constitue la partie la plus visible de toute pratique. En ce qui concerne le travail de jeunesse, on pourra facilement décrire, par exemple, la façon dont les jeunes participent aux activités des centres de jeunesse et les raisons pour lesquelles ils apprécient tant la compagnie de leurs pairs ; l'assistance et le conseil proposés sur internet ; les moyens employés par les travailleurs de jeunesse de proximité pour aider les jeunes vulnérables à se prendre en charge ; ou encore les interventions des travailleurs de jeunesse auprès des bandes. Cela dit, la pratique ne se limite pas aux seules actions ou activités. Selon la théorie des architectures de pratique, trois catégories ou ensembles de conditions rendent possible la conduite de la pratique :

- ▶ les arrangements discursifs-culturels (*sayings*) font qu'il existe un langage dans et autour de ces pratiques. Les idées communes sur lesquelles s'appuient les praticiens (souvent tenues pour acquises) sont utilisées pour décrire, interpréter et justifier leur pratique (Kemmis 2009 ; Kemmis

et al. 2014). Cette dimension inclut le vocabulaire professionnel, la reconnaissance professionnelle et les principes relatifs à l'organisation d'une bonne pratique ;

- ▶ les arrangements matériels-économiques (*doings*) renvoient aux réalités physiques et économiques qui façonnent la pratique. Ces ressources permettent la réalisation des activités entreprises dans le cadre de la pratique. Elles rendent également possibles les « actions » caractéristiques de la pratique (par exemple la création de centres de jeunesse ou d'autres lieux pour le travail de jeunesse, le statut économique des organisations de travailleurs de jeunesse, l'existence ou non de parcours de carrière durables dans un pays ou une région) ;
- ▶ les arrangements sociopolitiques (*relatings*) ont trait aux relations sociales et au pouvoir. Ces ressources permettent l'établissement de liens entre objets non humains, personnes et cultures professionnelles. En ce qui concerne le travail de jeunesse, il y a des liens différents avec les enfants, le travail social, les autres cultures professionnelles et les collègues sur le terrain.

Ces ensembles de pratiques sont interdépendants, voire imbriqués. D'après une définition plutôt technique mais très instructive donnée par Stephen Kemmis et ses collaborateurs :

Une pratique est une forme d'activité humaine coopérative socialement établie qui se caractérise par des arrangements propres d'actions et d'activités (*doings*) rendus compréhensibles par la présentation des idées correspondantes dans des discours typiques (*sayings*), pour laquelle les personnes et objets impliqués sont répartis dans des relations agencées d'une manière bien spécifique (*relatings*), ce complexe « actions, discours et relations » formant un tout cohérent dans un projet particulier. Cette cohérence est essentielle pour établir ce qui fait la particularité de certains types de pratiques (Kemmis et al. 2014 : 31).

Cette approche considère qu'il est important de pouvoir définir comment ces conditions s'articulent dans une situation ou une pratique donnée. Dans tous les cas, cet aspect est fonction de l'histoire et du contexte socio-économique. Les pratiques sont toujours situées dans des espaces particuliers et influencées par les spécificités de ces derniers (Hardy, Rönnerman et Edwards-Groves 2017 : 6). La manière dont les divers pays ou régions d'Europe facilitent les parcours d'enseignement et de formation des travailleurs de jeunesse dépend des interactions concrètes entre les différentes dimensions des architectures de pratique.

Dans son commentaire sur l'ébauche de ce projet, Howard Williamson a conseillé de présenter ce cadre théorique plutôt complexe en des termes plus simples et plus accessibles. Nous suivrons donc son sage conseil et reformulerons nos questions de recherche comme suit :

- ▶ la dimension culturelle-discursive (*sayings*) : comment le travail de jeunesse est reconnu, défini, abordé et débattu ;
- ▶ la dimension structurelle-professionnelle (*doings*) : le soutien apporté à la formation au travail de jeunesse et les possibilités d'envisager le travail de jeunesse comme une carrière durable ;

- ▶ la dimension sociale-politique (*relatings*) : les modes de reconnaissance, de soutien et d'organisation du travail de jeunesse permettant de le rapprocher des jeunes, du public et des autres professions.

Ces éléments peuvent être vus comme les conditions préalables d'un travail de jeunesse efficace et de qualité (Agdur 2017) : il doit exister des moyens d'échanger sur les méthodes et objectifs du travail de jeunesse ; les conditions matérielles et économiques nécessaires doivent être remplies, et l'organisation du travail ainsi que l'établissement de liens avec les jeunes, le public, la société civile et d'autres professions doivent être assurés de manière professionnelle.

### **3.2.1. Architectures de pratique et formation au travail de jeunesse**

Après analyse des deux premières conférences sur l'histoire du travail de jeunesse, le groupe de recherche a conclu en ces termes :

Le social (et donc le travail de jeunesse) est toujours « en construction » ; il est impossible de mener une réflexion sur le travail de jeunesse sans relier la pratique, les politiques et la recherche en matière de travail de jeunesse au contexte social (pédagogique et politique). (Coussée *et al.* 2010 : 130)

On voit bien ici que l'architecture de pratique du travail de jeunesse est liée plus largement aux contextes sociaux, mais aussi aux théories, réflexions et idées développées en réponse à la question de savoir ce qu'il faudrait faire des jeunes dans la société – mais aussi ce qu'il faudrait faire de la société. D'après la théorie des architectures de pratique, il convient d'ajouter à cette liste les conditions économiques et matérielles dans lesquelles se déroule le travail de jeunesse.

La perspective des architectures de pratique souligne que les actions des travailleurs de jeunesse sont toujours étroitement liées aux « discours » et aux « relations », c'est-à-dire au contexte social, matériel, économique et discursif qui entoure le travail de jeunesse. Par conséquent, l'apprentissage du travail de jeunesse est soumis à l'influence du contexte social dans son ensemble et dépend de la pratique existante. À l'instar de toute autre pratique, le travail de jeunesse ne peut être considéré en dehors du contexte social qui le façonne, et sur lequel il exerce lui-même une certaine influence. L'examen des parcours d'enseignement et de formation des travailleurs de jeunesse du point de vue des architectures de pratique est un moyen d'éviter une vision étroite et « méthodisée » du travail de jeunesse qui le décrirait uniquement sous l'angle des activités et des façons de travailler avec et pour les jeunes (Coussée *et al.* 2010). Cette approche, quoique théorique, étudie le contexte du travail de jeunesse dans sa globalité.

La partie suivante analyse les parcours d'enseignement et de formation des travailleurs de jeunesse au moyen des trois catégories décrites précédemment, à savoir les discours, les actions et les relations. Elle examine dans un premier temps la réflexion et le discours relatifs au travail de jeunesse, puis la manière dont le travail de jeunesse s'exerce sur un plan professionnel, et enfin les liens que les travailleurs de jeunesse établissent entre eux par le biais des associations. Cette analyse n'a évidemment rien de définitif ; elle repose sur les données disponibles à ce jour et

offre au mieux un aperçu général des différents cadres européens. Cela dit, elle met en évidence des différences considérables dans les architectures de pratique du travail de jeunesse en Europe.

### **3.2.1.1. Arrangements discursifs-culturels : comment parle-t-on du travail de jeunesse ?**

La première dimension de l'analyse porte sur les formes de pensée et de langage qui permettent la reconnaissance, la compréhension, l'interprétation et la communicabilité du travail de jeunesse, à la fois dans et en dehors de la profession. Cela nécessite d'examiner les différentes formes de reconnaissance du travail de jeunesse par les pouvoirs publics à l'échelon national et dans le discours professionnel. Le but est de déterminer « comment les individus décrivent la pratique, ce qu'ils disent quand ils exercent et ce dont ils parlent lorsqu'ils évoquent ce qu'ils font » (Kemmis 2009 : 25).

Si le travail de jeunesse doit exister en tant que pratique sociale distincte, il doit y avoir un moyen de communiquer sur ce qu'est cette pratique et sur la manière dont un travailleur de jeunesse compétent (ou « vertueux » pour employer un langage aristotélicien et mettre l'accent sur l'éthique professionnelle) effectue son travail. Tout repose sur une tradition commune du travail de jeunesse :

Chaque forme particulière ou locale d'une pratique donnée présuppose des arrangements spécifiques de mots, d'idées et d'expressions typiques de cette forme de pratique, que l'on appelle « discours caractéristiques » (Kemmis 2009 : 25)

L'analyse répond à trois questions : y a-t-il une législation expliquant ce qu'est le travail de jeunesse ? Y a-t-il des méthodes pour assurer la qualité du travail de jeunesse ? Y a-t-il une description des compétences relatives au travail de jeunesse ?

Pour commencer, nous nous intéresserons à la reconnaissance juridique. L'existence d'une forme de loi régissant le travail de jeunesse permet évidemment une reconnaissance juridique formelle, mais peut également apporter une base théorique (Komonen, Suurpää et Söderlund 2012). L'analyse des parcours d'enseignement et de formation montre que les pays ou régions examinés n'assurent pas tous une reconnaissance juridique du travail de jeunesse.

Le deuxième point concerne les moyens d'évaluer la qualité du travail de jeunesse. L'élaboration de critères de qualité applicables au travail de jeunesse repose sur des définitions plus larges du travail de jeunesse et des résultats qu'il peut produire dans la vie des jeunes. Comme cela a déjà été souligné, le plus important est de mettre en avant ce qui caractérise le travail de jeunesse et le différencie des domaines connexes comme l'éducation formelle (Agdur 2017 ; Taru 2017). Cette analyse n'a pas pour objet de déterminer si la pratique du travail de jeunesse est conforme aux critères de qualité établis dans les différents pays et régions européens. Elle vise avant tout à savoir s'il existe un moyen d'évaluer la qualité et donc de communiquer d'une manière ou d'une autre sur la valeur du travail de jeunesse.

J'ai considéré ici les systèmes de qualité comme un instrument permettant d'expliquer de quoi il est question dans le travail de jeunesse. Ces systèmes ont parfois

été critiqués, certains y décelant une nouvelle forme de gouvernementalité, fondée sur la rationalité instrumentale satisfaisant aux exigences de l'ère néolibérale. Notre objectif pourrait être atteint par d'autres moyens mais, dans ce chapitre, nous parlons du principe que les systèmes d'assurance qualité et les cadres de compétences sont des indicateurs de la base discursive qui entoure le travail de jeunesse. Pour contextualiser ce point, je citerai Jon Ord (2016 : 176) :

Et plus important encore [...] les transformations profondes et décisives qu'apporte le travail de jeunesse dans la vie des individus, en bâtissant une véritable confiance et en encourageant chaque personne à s'épanouir selon ses aspirations ou en l'aidant à modifier l'image qu'elle a d'elle-même et du monde qui l'entoure, ne se prêtent pas à une approche par la *technè* ou le « produit » [...] Un travail de jeunesse qui, en tant que pratique, serait ancré dans la *phronèsis* s'attacherait à fournir des opportunités présentant nécessairement un certain degré d'incertitude, de fluidité et d'imprévisibilité.

Ord insiste sur le fait que le travail de jeunesse devrait être compris de l'intérieur, avec empathie, et non exposé comme un « concept purement commercial » (Agdur 2017 : 346). Sans prendre parti dans ce débat, il convient de noter que l'analyse menée ici ne nous renseigne pas sur la manière dont les différents discours nationaux permettent aux travailleurs de jeunesse d'évoquer leurs activités dans un langage qui relèverait peut-être davantage de la *phronèsis*, comme expérience vécue et pratique nouvelle. Cette limite de l'analyse demanderait à faire l'objet de recherches complémentaires.

Le troisième point abordé concerne la description des compétences jugées nécessaires pour la conduite du travail de jeunesse. Le terme « compétence » renvoie à la capacité de l'individu à réaliser une tâche donnée. Il s'agit d'un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être influant sur la performance au travail, qui peuvent être évalués au moyen de normes prédéfinies et, bien sûr, être améliorés par l'éducation et la formation (Hsieh *et al.* 2012). La description des compétences est un moyen d'expliquer en quoi consiste le travail de jeunesse et comment les travailleurs de jeunesse devraient effectuer leur travail. En ce sens, elle peut être considérée comme l'une des ressources discursives et culturelles à la disposition du travailleur de jeunesse. La déclaration de la deuxième Convention du travail de jeunesse a noté que le maintien d'un travail de jeunesse de qualité passait par la mise en place d'un modèle de compétences pour les travailleurs de jeunesse.

Ces trois dimensions sont combinées dans le tableau 4 pour analyser l'étendue des arrangements discursifs-culturels existants. La valeur 1 ou 0 a été attribuée aux pays ou régions selon qu'ils disposent ou non d'une législation sur le travail de jeunesse. La même méthode a été appliquée pour les systèmes d'assurance qualité et les cadres de compétences relatifs au travail de jeunesse. Les scores des trois sous-catégories ont ensuite été additionnés. Le nombre total de points peut donc en théorie être compris entre zéro (ce qui signifie que les trois caractéristiques sont absentes) et trois (indiquant la présence des trois éléments). J'ai pu me référer aux informations fournies dans les réponses pour les cas difficiles à catégoriser. Certaines données ne se situaient pas au même plan que les autres et ont nécessité un peu d'interprétation. De ce fait, les comparaisons entre pays ne seront probablement pas pertinentes.

Tableau 4. Arrangements discursifs-culturels relatifs au travail de jeunesse (second semestre 2017)

Pays ou région	Législation nationale/régionale	Assurance qualité	Cadre de compétences	Score total
Albanie	0	0	0	0
Arménie	Fondements de la politique nationale de jeunesse de la République d'Arménie (2014) Règlement de l'institution des travailleurs de jeunesse (2009) Programme de formation des travailleurs de jeunesse (2015)	0	0	1
Autriche	Loi fédérale de promotion de la jeunesse (2000)	Certification aufZAQ (depuis 2003)	Certification aufZAQ (depuis 2003)	3
Azerbaïdjan	Politique de jeunesse de la République d'Azerbaïdjan (2002, modifiée en 2005 et 2007) Programme national azerbaïdjanais pour la jeunesse 2017-2021	0 (prévu pour fin 2018)	0	1
Bélarus	Sur les fondements de la politique nationale en faveur de la jeunesse (2009)	Contrats de travail et documents locaux de réglementation du travail	Norme éducative de la République du Bélarus n° 1-09 01 74-2012	3

Pays ou région	Législation nationale/régionale	Assurance qualité	Cadre de compétences	Score total
Belgique (Communauté flamande)	Loi du parlement flamand (2012)	Conditions de financement spécifiques pour les organisations (flamandes) au niveau national	0	2
Belgique (Communauté française)	<p>Décret sur les conditions d'approbation et de financement des organisations de jeunesse (2009)</p> <p>Décret sur les conditions d'approbation et de financement des maisons de jeunesse, des centres de rencontre et d'hébergement, des centres d'information pour la jeunesse et de leurs fédérations (2000)</p> <p>Décret établissant le Conseil pour la jeunesse dans la Communauté française (2008)</p>	Les organismes de formation doivent être accrédités par le service pour la jeunesse	Profil pour le poste (animateur de groupes cultures) et le contenu des formations, défini par le service francophone des professions et stages de formation	3
Belgique (Communauté germanophone)	Décret sur la jeunesse (2011)	Évaluation des travailleurs de jeunesse – suivi de leur travail deux fois par an, en vue de l'analyse de leurs réalisations tous les cinq ans et de l'élaboration d'un concept pour les cinq années suivantes	Non (prévu en 2018)	2

Pays ou région	Législation nationale/régionale	Assurance qualité	Cadre de compétences	Score total
Bosnie-Herzégovine	0	0	0	0
Bulgarie	Loi sur la jeunesse (2012) Stratégie nationale pour la jeunesse (2012-2020)	0	Proposition d'un ensemble de compétences du travailleur de jeunesse dans la « position du forum national bulgare de la jeunesse sur le travail de jeunesse et les travailleurs de jeunesse » <i>(ceci n'est pas un document législatif officiel)</i>	2
Croatie	Programme national pour la jeunesse 2014-2017	0	0	1
Chypre	Stratégie nationale pour la jeunesse 2017-2022	0	0	1
République tchèque	Stratégie nationale pour la jeunesse 2014-2020	Titre d'ONG reconnue par le ministère pour la qualité du travail de jeunesse effectué	Projet national Keys for Life – Développement des compétences clés dans l'éducation non formelle et informelle (durant les temps de loisirs) Cadre national axé sur les compétences pour les travailleurs de jeunesse actifs dans les centres d'information de la jeunesse (produit par le service de la jeunesse du ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports en 2008)	3

Pays ou région	Législation nationale/régionale	Assurance qualité	Cadre de compétences	Score total
Estonie	Loi sur le travail de jeunesse (2010)	Outil d'évaluation de la qualité du travail de jeunesse pour les municipalités locales	Norme professionnelle pour les travailleurs de jeunesse élaborée par le centre estonien du travail de jeunesse (2012)	3
Finlande	Loi sur la jeunesse (2016) Décret sur le travail de jeunesse et politique de jeunesse (2017)	Cadres internes élaborés par les organisations, méthode d'évaluation de la qualité par les pairs	0	2
France	Priorité à la jeunesse 2012-2017	Enregistrement obligatoire de tous les organismes de formation professionnelle auprès du ministère de l'Enseignement professionnel et du ministère de la Jeunesse et des Sports	La formation professionnelle est intégrée au registre national des qualifications professionnelles (RNCP)	3
Géorgie	Politique nationale de jeunesse de Géorgie (2014)	(Le ministère de la Jeunesse et des Sports y travaille)	0 (Le ministère de la Jeunesse et des Sports y travaille)	1

Pays ou région	Législation nationale/régionale	Assurance qualité	Cadre de compétences	Score total
Allemagne	Loi sur les services à l'enfance et à la jeunesse (1991)	Différents catalogues d'assurance qualité pour différents domaines, par exemple l'information jeunesse ; catalogue qualité Eurodesk Allemagne, normes nationales de qualité pour l'obtention de la carte JULEICA	0	2
Grèce	0	0	0	0
Islande	Loi nationale sur les questions relatives à la jeunesse (2007)	La municipalité de Reykjavik a mis en place des lignes directrices pour un travail de jeunesse de qualité pour les programmes périscolaires destinés aux enfants et les clubs de jeunes pour les adolescents	0	2
Irlande	Loi sur le travail de jeunesse (2001) Plan national de développement du travail de jeunesse (2009)	Cadre national de normes qualité pour le travail de jeunesse	Cadre national de normes qualité pour le travail de jeunesse (NQSF) Normes nationales de qualité pour les groupes de jeunes dirigés par des bénévoles	3

Pays ou région	Législation nationale/régionale	Assurance qualité	Cadre de compétences	Score total
Italie	0	0	Les cadres axés sur les compétences sont définis dans les répertoires régionaux des professions	1
Lettonie	Loi sur la jeunesse (2009) Plan de mise en œuvre de la politique en faveur de la jeunesse 2016-2020	0	0	1
Liechtenstein	Loi sur l'enfance et la jeunesse (2008) Ordonnance sur les contributions à la promotion de l'enfance et de la jeunesse (2009)	Supervision des activités de la fondation pour le travail de jeunesse par le conseil d'administration et par les municipalités	Accords entre les municipalités et la fondation pour le travail de jeunesse	3
Lituanie	Loi sur le cadre des politiques en faveur de la jeunesse (2003) Programme national de développement de la politique en faveur de la jeunesse (2011-2019)	0	Programme de développement des compétences : cinq modules pour le certificat de travailleur de jeunesse	2
Luxembourg	Loi sur la jeunesse (2008) Programme jeunesse (2012)	Introduction dans la loi sur la jeunesse d'un cadre de qualité pour les institutions proposant des possibilités d'apprentissage non formel (2016)	0	2

Pays ou région	Législation nationale/régionale	Assurance qualité	Cadre de compétences	Score total
Malte	Loi sur la profession de travailleur de jeunesse (2014)	0	Les descripteurs de compétences pour les travailleurs de jeunesse sont inclus dans le code d'éthique en vertu de la loi sur la profession de travailleur de jeunesse (2014)	2
Moldova	Stratégie nationale de développement du secteur de la jeunesse à l'horizon 2020 (2014) Loi sur la jeunesse (2016)	0	0	1
Monténégro	Stratégie nationale pour la jeunesse 2017-2022 Loi sur la jeunesse	0	0	1
Pays-Bas	Loi sur la jeunesse (2015) Loi sur l'assistance sociale	0	Profil de compétences pour le travail de jeunesse (2008)	2
Macédoine du Nord	Stratégie nationale pour la jeunesse 2016-2025	0	0  (les initiatives incluent des recommandations sur les compétences/responsabilités de base)	1
Norvège	0	0	0	0
Pologne	0	0	Loi de 2011 sur le soutien à la famille et le système d'accueil familial	1

Pays ou région	Législation nationale/régionale	Assurance qualité	Cadre de compétences	Score total
Portugal	<p>Loi organique 123/2014 Loi organique 98/2011 Ordonnance 231/2015 Ordonnance 11/2012</p> <p>Catalogue national des qualifications qualification n° 761337</p>	0	Catalogue national des qualifications	2
Roumanie	<p>Loi sur la jeunesse (2006)</p> <p>Stratégie nationale relative à la politique en faveur de la jeunesse 2015-2020</p>	0	Normes professionnelles	2
Fédération de Russie	<p>Décision de la Cour suprême de la Fédération de Russie sur les grandes orientations de la politique nationale en faveur de la jeunesse de la Fédération de Russie (1993)</p> <p>Loi fédérale sur l'aide de l'État aux associations pour la jeunesse et l'enfance (1995)</p> <p>Principes fondamentaux de la politique nationale de la Fédération de Russie en faveur de la jeunesse jusqu'en 2025 (2014)</p> <p>Plan d'activités pour la mise en œuvre des Principes fondamentaux de la politique nationale de la Fédération de Russie en faveur de la jeunesse jusqu'en 2025 (2014)</p>	<p>Normes éducatives nationales pour les programmes de niveau licence et master en organisation du travail de jeunesse</p> <p>Version provisoire de la norme professionnelle nationale relative aux travailleurs de jeunesse</p>	Version provisoire de la norme professionnelle nationale relative aux travailleurs de jeunesse	3

Pays ou région	Législation nationale/régionale	Assurance qualité	Cadre de compétences	Score total
Serbie	Loi sur la jeunesse (2011) Stratégie nationale en faveur de la jeunesse 2015-2025 Plan d'action pour sa mise en œuvre 2015-2017	Cadre national d'assurance qualité	Passeport de compétences développé par NAPOR	3
République slovaque	Loi n° 282/2008 Stratégie de la République slovaque en faveur de la jeunesse 2014-2020 Concept de travail de jeunesse 2016-2020 Plan d'action national pour l'enfance	Exigences contenues dans les programmes nationaux pour la jeunesse 2014-2020 Normes relatives à la gestion bénévole et recommandations pour le travail bénévole avec les jeunes	Système national des professions Projet national KomPrax	3
Slovénie	Loi sur l'intérêt général dans le secteur de la jeunesse (2010)	0	Certificat national de qualification professionnelle pour les travailleurs de jeunesse (2017)	2
Suède	0	Plan/programme de formation commun Réseau « qualité et compétence dans la coopération, KEKS »	0	1

Pays ou région	Législation nationale/régionale	Assurance qualité	Cadre de compétences	Score total
Turquie	Décret-loi sur l'organisation et les missions du ministère de la Jeunesse et des Sports (2011)	Directives sur les procédures et principes de formation, de développement et de travail des animateurs de jeunesse et spécialistes du sport	0	2
Ukraine	Concept de programme social cible de l'État Jeunesse d'Ukraine pour 2016-2020	0	0	1
Royaume-Uni (Angleterre)	0	<p>Marque de qualité de l'Agence nationale pour la jeunesse</p> <p>Les organisations ont élaboré leurs propres méthodes</p>	Couvert dans les cadres mentionnés précédemment	2
Royaume-Uni (pays de Galles)	Stratégie nationale pour le travail de jeunesse au pays de Galles 2014-2018	<p>Normes de qualité du travail de jeunesse</p> <p>Marque de qualité pour le travail de jeunesse au pays de Galles</p>	Normes professionnelles nationales du travail de jeunesse (NOS)	3

Sur les 44 pays ou régions, 12 disposent d'une législation, de systèmes d'assurance qualité et de cadres de compétences. Quinze autres pays ou régions obtiennent deux points. Hormis le Royaume-Uni (Angleterre) qui présente la configuration « système d'assurance qualité + cadre de compétences », tous ont mis en place une législation associée soit à un système d'assurance qualité, soit à un cadre de compétences. Pour certains, cela semble être un choix délibéré. Voilà pourquoi je serais tenté d'inclure dans un même groupe les pays et régions qui ont obtenu 2 et 3 points. Enfin, treize régions ou pays ont eu un point. Le plus souvent, ils ne possèdent qu'une législation. Cela dit, le cas de la Suède, par exemple, montre qu'un pays ou une région peut avoir un système d'assurance qualité très bien développé mais pas de législation nationale. Quatre pays ou régions ne présentent aucune des ressources discursives-culturelles considérées. Il apparaît donc que les ressources qui permettent de parler du travail de jeunesse, d'y réfléchir et d'assurer sa reconnaissance sont très variables d'un pays à l'autre, ce qui a des conséquences sur les parcours d'apprentissage individuels des travailleurs de jeunesse.

Toute étude scientifique imposant une réflexion sur les limites de l'analyse, plusieurs contraintes évidentes doivent être soulignées ici : tout d'abord, il manque d'importantes ressources culturelles et discursives. En effet, nous ne savons pas s'il existe un débat théorique sur le travail de jeunesse dans les différents pays ou régions et si le discours professionnel sur ce qu'est le travail de jeunesse oriente la pratique. La recherche empirique relative au travail de jeunesse fournit des données, des théories et des concepts sur la manière d'aborder la pratique du travail de jeunesse. Des études sur le travail de jeunesse accessibles aux praticiens pourraient donc également contribuer dans une large mesure aux ressources culturelles et discursives. À cela s'ajoute la question de l'étendue et de la richesse du vocabulaire professionnel du travail de jeunesse : la capacité des travailleurs de jeunesse à définir et à échanger sur leurs idées et idéaux professionnels est un facteur à ne pas négliger (Forkby et Kiilakoski 2014). Compte tenu de ces éléments, l'analyse fondée sur les données disponibles dans cette enquête n'offrira sans doute qu'une vision partielle des ressources du travail de jeunesse dans un pays ou une région. Cette analyse ne prétend pas être exhaustive et ne rendra probablement pas justice aux pays et régions pris individuellement, ni à leurs traditions et pratiques actuelles dans le domaine du travail de jeunesse.

### **3.2.1.2. Ressources matérielles et économiques pour la formation et l'emploi des travailleurs de jeunesse**

Différentes ressources rendent possible (ou non) la réalisation d'activités dans le cadre d'une pratique, quelle qu'elle soit. Ces conditions physiques, matérielles et économiques ont une influence sur les caractéristiques de la pratique du travail de jeunesse (Kemmis *et al.* 2014). Le fait que ce dernier puisse constituer dans certains pays et régions une carrière professionnelle durable offrant des possibilités d'évolution, alors qu'il repose principalement sur le bénévolat dans d'autres, en est la meilleure illustration.

La nécessité de prêter attention aux conditions matérielles et économiques a été soulignée dans la Recommandation du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe aux États membres relative au travail de jeunesse (Comité des Ministres 2017) qui

fait ressortir l'importance de mettre à disposition des structures et des ressources durables, en particulier au niveau local, et qui insiste sur la nécessité de proposer des formations au travail de jeunesse.

L'analyse suivante met l'accent sur les questions d'employabilité, de formation et d'éducation. Les pays et régions ont été évalués en fonction des possibilités de formation. Nous nous sommes avant tout intéressés à deux éléments : la formation professionnelle initiale<sup>5</sup> et l'enseignement supérieur/tertiaire, mais nous avons également tenu compte de l'offre d'apprentissage non formel. Les informations transmises dans ces trois domaines sont très diverses. La plupart des renseignements de base n'existant que dans les langues nationales, j'ai dû principalement m'appuyer sur les données fournies par les correspondants nationaux. Comme nous l'avons vu au chapitre 2, les pays et régions proposent presque tous une forme d'apprentissage non formel. Cela dit, les éléments dont nous disposons ne nous permettent pas d'en évaluer l'étendue, la qualité ou l'accessibilité. C'est donc le facteur le plus simple à analyser qui a été retenu ici, à savoir la participation ou non de l'État à l'offre d'apprentissage non formel. Les financements alloués par les organismes nationaux n'ont pas été pris en considération. Les données relatives aux opportunités de carrière étaient également très variables. J'ai choisi d'intégrer à l'analyse deux éléments : le nombre de travailleurs de jeunesse employés dans un pays ou une région et les parcours professionnels identifiables. Un faible nombre de travailleurs de jeunesse employés (par exemple 120 à Malte) a été interprété comme une absence de carrière viable : ce point nécessitait d'analyser les questionnaires. Le reste du tableau repose sur les travaux du groupe de recherche.

**Tableau 5. Arrangements économiques-matériels pour le travail de jeunesse**

Pays ou région	Formation professionnelle	Enseignement tertiaire/supérieur pour les travailleurs de jeunesse	Possibilités d'apprentissage non formel proposées par les pouvoirs publics	Parcours professionnel durable/identifiable	Score total
Albanie	0	0	0	0	0
Arménie	0	0	1	1	2
Autriche	0	0	1	1	2
Azerbaïdjan	0	0	1	0	1
Bélarus	1	0	1	1	3
Belgique (Communauté flamande)	0	1	1	0	2

5. Dans les pays ou régions examinés, la formation professionnelle est principalement assurée dans l'enseignement secondaire, mais certains pays d'Europe proposent des programmes combinant enseignement classique et formation professionnelle dans des établissements d'enseignement supérieur. En Estonie, en Allemagne, en Finlande et aux Pays-Bas, les universités de sciences appliquées (*Fachhochschulen*) proposent des études dans le domaine du travail de jeunesse.

Pays ou région	Formation professionnelle	Enseignement tertiaire/ supérieur pour les travailleurs de jeunesse	Possibilités d'apprentissage non formel proposées par les pouvoirs publics	Parcours professionnel durable/ identifiable	Score total
Belgique (Communauté française)	1	0	1	1	3
Belgique (Communauté germanophone)	0	0	1	1	2
Bosnie-Herzégovine	0	0	0	1	1
Bulgarie	0	1	1	0	2
Croatie	0	0	1	0	1
Chypre	0	0	0	0	0
République tchèque	0	1	1	0	2
Estonie	1	1	1	1	4
Finlande	1	1	1	1	4
France	1	1	1	1	4
Géorgie	0	0	0	0	0
Allemagne	1	1	1	1	4
Grèce	0	1	0	0	1
Islande	0	1	0	1	2
Irlande	1	1	1	1	4
Italie	0	0	0	0	0
Lettonie	0	1	0	1	2
Liechtenstein	0	0	1	0	1
Lituanie	0	0	1	0	1
Luxembourg	1	1	1	1	4
Macédoine du Nord	1	0	0	0	1
Malte	0	1	1	0	2
Moldova	0	0	1	0	1
Monténégro	0	0	1	0	1

Pays ou région	Formation professionnelle	Enseignement tertiaire/ supérieur pour les travailleurs de jeunesse	Possibilités d'apprentissage non formel proposées par les pouvoirs publics	Parcours professionnel durable/ identifiable	Score total
Pays-Bas	1	1	1	0	3
Norvège	1	0	1	1	3
Pologne	0	0	0	0	0
Portugal	1	0	1	0	2
Roumanie	0	0	0	0	0
Fédération de Russie	0	1	1	1	3
Serbie	1	0	1	0	2
République slovaque	1	0	1	1	3
Slovénie	0	0	1	0	1
Suède	1	0	1	1	3
Turquie	0	0	1	1	2
Ukraine	0	0	1	0	1
Royaume-Uni (Angleterre)	1	1	1	1	4
Royaume-Uni (pays de Galles)	1	1	1	1	4

Huit États ou régions – l'Estonie, la Finlande, la France, l'Allemagne, l'Islande, le Luxembourg et le Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles) ont obtenu quatre points car ils proposent une formation professionnelle et des études supérieures, financent l'apprentissage non formel par des fonds publics et disposent de parcours de carrière durables et/ou identifiables. Dans ces pays, les travailleurs de jeunesse ont accès à des qualifications formelles, saisissent les possibilités d'apprentissage non formel offertes par l'État et d'autres sources, et ont des parcours de carrière identifiables. Cela signifie qu'il existe des possibilités de formation continue au long cours. Six pays ou régions ont obtenu trois points. Tous proposent aux travailleurs de jeunesse des carrières viables et des possibilités d'apprentissage non formel, mises à disposition par l'État, ainsi que des formations au travail de jeunesse dans l'enseignement supérieur ou professionnel.

Treize pays ou régions ont obtenu deux points. Ils n'offrent généralement pas de perspectives professionnelles durables aux travailleurs de jeunesse mais proposent

des programmes d'éducation formelle et des possibilités d'apprentissage non formel. Enfin, onze pays ou régions ont obtenu un point. La majorité d'entre eux proposent des possibilités d'apprentissage non formel financées par les pouvoirs publics. Six pays ou régions n'ont obtenu aucun point.

Cette analyse présente elle aussi des limites. En effet, les équipements physiques destinés au travail de jeunesse sont une composante importante de tout arrangement économique et matériel. Or, cette dimension n'est pas prise en compte dans l'analyse. Par ailleurs, l'examen des possibilités d'apprentissage non formel reste très sommaire alors que de nombreux éléments montrent que cet aspect contribue pour beaucoup au développement professionnel des travailleurs de jeunesse (Fusco 2012). Le mentorat, l'accompagnement et le travail en réseau dans le cadre de divers stages, programmes et projets ont eux aussi un impact manifeste sur les parcours d'apprentissage (McGuire et Gubbins 2010). Cela dit, il est évident que l'accès à une formation dans le domaine du travail de jeunesse, à des financements publics pour le développement professionnel et à des perspectives professionnelles est également un facteur qui influe considérablement sur la pratique du travail de jeunesse.

### 3.2.1.3. Arrangements sociaux et politiques : l'organisation du travail de jeunesse

La troisième dimension des architectures de pratique est celle des « relations », qui est interprétée de manière très large. Elle a trait aux rapports qu'entretiennent les travailleurs de jeunesse avec les enfants et les jeunes, les parents et le public, mais aussi avec d'autres professionnels et leurs collègues du secteur du travail de jeunesse. Ces arrangements influent sur le type de relations qui se mettent en place et créent de la solidarité sociale. Les questions de pouvoir et de solidarité ont également une incidence sur les liens établis entre les travailleurs de jeunesse et les autres domaines (Kemmis *et al.* 2014 ; Salamon *et al.* 2016).

Les données disponibles ne permettent pas d'étudier cette dimension de façon détaillée. Pour cela, il faudrait par exemple examiner comment la législation et les programmes d'action existants encouragent la coopération entre de multiples professions, et quelles cultures professionnelles sont considérées comme étant liées au travail de jeunesse. Après quelques recherches, il est apparu que les données disponibles ne suffiraient pas à répondre à ces questions. L'analyse s'est donc limitée à déterminer à partir des réponses au questionnaire s'il existait une association pour les travailleurs de jeunesse. Cette seule dimension ne donne évidemment qu'un mince aperçu des arrangements sociaux et politiques qui ont une incidence sur le travail de jeunesse (voir tableau 6).

**Tableau 6. Associations pour le travail de jeunesse**

Pays ou région	Associations pour les travailleurs de jeunesse/communautés de travail de jeunesse
Albanie	0
Arménie	0
Autriche	0

Pays ou région	Associations pour les travailleurs de jeunesse/communautés de travail de jeunesse
Azerbaïdjan	0
Biélorus	1
Belgique (Communauté flamande)	1
Belgique (Communauté française)	1
Belgique (Communauté germanophone)	1
Bosnie-Herzégovine	0
Bulgarie	0
Croatie	0
Chypre	1
République tchèque	1
Estonie	1
Finlande	1
France	1
Géorgie	1
Allemagne	1
Grèce	1
Islande	1
Irlande	1
Italie	0
Lettonie	0
Liechtenstein	1
Lituanie	1
Luxembourg	1
Malte	1
République de Moldova	0
Monténégro	0
Pays-Bas	1
Macédoine du Nord	1
Norvège	0
Pologne	0
Portugal	1
Roumanie	0

Pays ou région	Associations pour les travailleurs de jeunesse/communautés de travail de jeunesse
Fédération de Russie	0
Serbie	1
République slovaque	1
Slovénie	1
Suède	1
Turquie	0
Ukraine	0
Royaume-Uni (Angleterre)	1
Royaume-Uni (pays de Galles)	1

Pour l'analyse, j'ai adopté une stratégie différente de celle du groupe de recherche. J'ai choisi de prendre en compte toutes les organisations mentionnées par les correspondants nationaux dans leurs rapports. Ces derniers incluent aussi bien des organisations de travailleurs de jeunesse que des organisations de coopération entre différents instituts de jeunesse – par exemple l'organisation chypriote de clubs de jeunesse (KOKEN), qui propose une formation aux bénévoles des clubs de jeunesse. Parmi les pays et régions examinés, 27 ont répondu qu'ils disposaient d'une organisation, sous une forme ou une autre. Je suis parti du principe que l'existence d'une association nous indique que les composantes du secteur de la jeunesse communiquent entre elles dans le pays ou la région en question, et donc que les communautés de pratique du travail de jeunesse apprennent les unes des autres, développent des pratiques communes et contribuent à favoriser la circulation d'idées, l'expérimentation et les échanges de pratiques et d'expériences d'apprentissage. C'est sur la base de ces considérations que cet aspect a été intégré aux caractéristiques des architectures de pratique contribuant aux parcours d'apprentissage.

### **3.3. Une analyse des architectures de pratique européennes soutenant le travail de jeunesse**

Comme noté précédemment, la reconnaissance du travail de jeunesse et la manière dont il est abordé, l'offre d'éducation formelle, l'attribution de ressources à l'apprentissage non formel et aux parcours de carrière et les liens créés entre les travailleurs de jeunesse par le biais d'associations sont des caractéristiques qui varient considérablement d'un pays et d'une région à l'autre en Europe. Elles donnent une vue d'ensemble des conditions sociales et institutionnelles qui influent sur les parcours d'apprentissage des travailleurs de jeunesse.

Les observations ont été regroupées et consignées dans le tableau 7 en utilisant les trois catégories analysées aux chapitres précédents. Le score inscrit dans la colonne de droite est fonction des parcours d'enseignement et de formation existants, et de la solidité des architectures de pratique qui soutiennent le travail de jeunesse.

**Tableau 7. Synthèse des résultats**

Pays ou région	Reconnaissance du travail de jeunesse, catégories de travail de jeunesse	Apprentissage formel, soutien économique à l'apprentissage non formel et parcours de carrière	Association pour les travailleurs de jeunesse/ communautés du travail de jeunesse	Score total
Albanie	0	0	0	0
Arménie	1	2	0	3
Autriche	3	2	0	5
Azerbaïdjan	1	1	0	2
Bélarus	3	3	1	7
Belgique (Communauté flamande)	2	2	1	5
Belgique (Communauté française)	3	3	1	7
Belgique (Communauté germanophone)	2	2	1	5
Bosnie-Herzégovine	0	1	0	1
Bulgarie	2	2	0	4
Croatie	1	1	0	2
Chypre	1	0	1	2
République tchèque	3	2	1	6
Estonie	3	4	1	8
Finlande	2	4	1	7
France	3	4	1	8
Géorgie	1	0	1	2
Allemagne	2	4	1	7
Grèce	0	1	1	2
Islande	2	2	1	5
Irlande	3	4	1	8

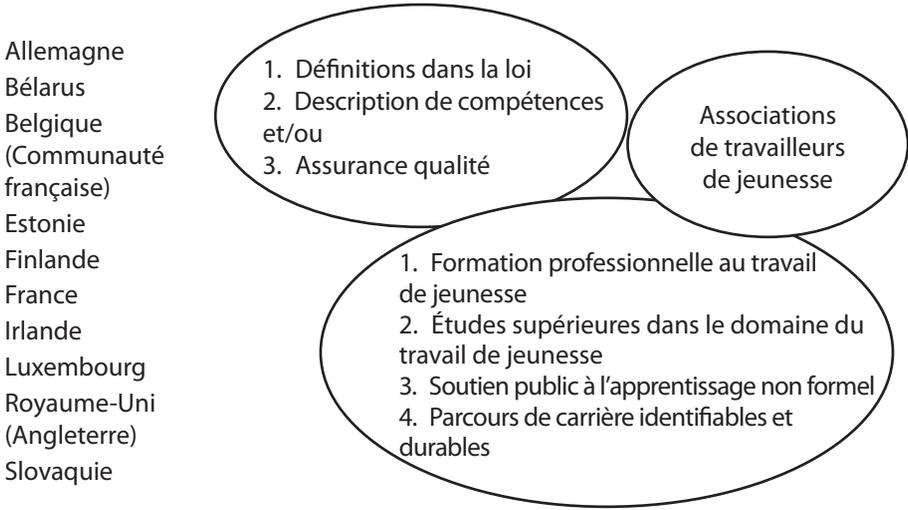
Pays ou région	Reconnaissance du travail de jeunesse, catégories de travail de jeunesse	Apprentissage formel, soutien économique à l'apprentissage non formel et parcours de carrière	Association pour les travailleurs de jeunesse/ communautés du travail de jeunesse	Score total
Italie	1	0	0	1
Lettonie	1	2	0	3
Liechtenstein	3	1	1	5
Lituanie	2	1	1	4
Luxembourg	2	4	1	7
Malte	2	2	1	5
Moldova (République de)	1	1	0	2
Monténégro	1	1	0	2
Pays-Bas	2	3	1	6
Macédoine du Nord	1	1	1	3
Norvège	0	3	0	3
Pologne	1	0	0	1
Portugal	2	2	1	5
Roumanie	2	0	0	2
Fédération de Russie	3	3	0	6
Serbie	3	2	1	6
République slovaque	3	3	1	7
Slovénie	2	1	1	4
Suède	1	3	1	5
Turquie	2	2	0	4
Ukraine	1	1	0	2
Royaume-Uni (Angleterre)	2	4	1	7
Royaume-Uni (pays de Galles)	3	4	1	8

Le tableau 7 montre les disparités qui existent dans les architectures de pratique du travail de jeunesse. Certains pays ou régions disposent d'une multitude de structures d'appui concourant au dynamisme de la pratique et donc au développement du travail de jeunesse, tandis que d'autres ne sont même pas dotés des infrastructures de base requises pour assurer un travail de jeunesse professionnel. Les parcours d'enseignement et de formation proposés varient en conséquence.

Cela étant, toute catégorisation de données présente un caractère quelque peu arbitraire. La nature des données disponibles a un impact sur les possibilités d'examen des structures du travail de jeunesse dans cet ouvrage. Les répondants ont également pu interpréter certaines catégories différemment, ce qui explique pourquoi certains pays ou régions pourraient se retrouver plus bas qu'attendu dans ce classement. La catégorisation découlant de cette analyse est donc à prendre avec circonspection. Compte tenu de ces éléments, je propose l'interprétation suivante : les pays ou régions qui ont obtenu un score de 7 ou 8 ont des architectures de pratique bien développées qui soutiennent la formation au travail de jeunesse et vraisemblablement le travail de jeunesse en général. Parmi les pays et régions examinés, 11 entrent dans cette catégorie. La plupart d'entre eux se situent au nord de l'Europe. Dans les pays ou régions totalisant entre 5 et 6 points, les architectures de pratique sont solides mais peuvent être dépourvues de certains éléments importants qu'il conviendrait de mettre en place à l'avenir. Il y a 12 pays ou régions dans cette catégorie. Les pays ou régions qui obtiennent 3 ou 4 points ont développé certaines parties de leurs architectures de pratique, mais gagneraient certainement à établir des structures plus robustes pour le travail de jeunesse. Huit pays ou régions appartiennent à cette catégorie. Enfin, les pays ou régions ayant des scores de 0 à 2 commencent à peine à développer leurs structures de travail de jeunesse et pourront probablement tirer des enseignements des expériences des autres régions ou pays européens. Ces pays et régions sont au nombre de 13. Bien que l'analyse ne rende sans doute pas justice à certains pays ou régions et en dépit des erreurs d'appréciation qui peuvent avoir été commises dans l'interprétation des données, le classement de ces régions ou pays européens en quatre grandes catégories pourrait être utile pour déterminer la solidité des architectures de pratique dans les différentes régions d'Europe.

Le premier groupe de la figure 7 (architectures de pratique robustes) compte 11 pays ou régions qui ont tous défini le travail de jeunesse dans la loi et mis en place des descriptions de compétences et/ou des systèmes d'assurance qualité. Tous soutiennent l'apprentissage non formel par des fonds publics, et disposent d'associations pour le travail de jeunesse et de parcours de carrière identifiables. Enfin, tous prévoient une offre d'éducation formelle dans le domaine du travail de jeunesse, et la moitié d'entre eux proposent à la fois une formation professionnelle et des études supérieures en la matière.

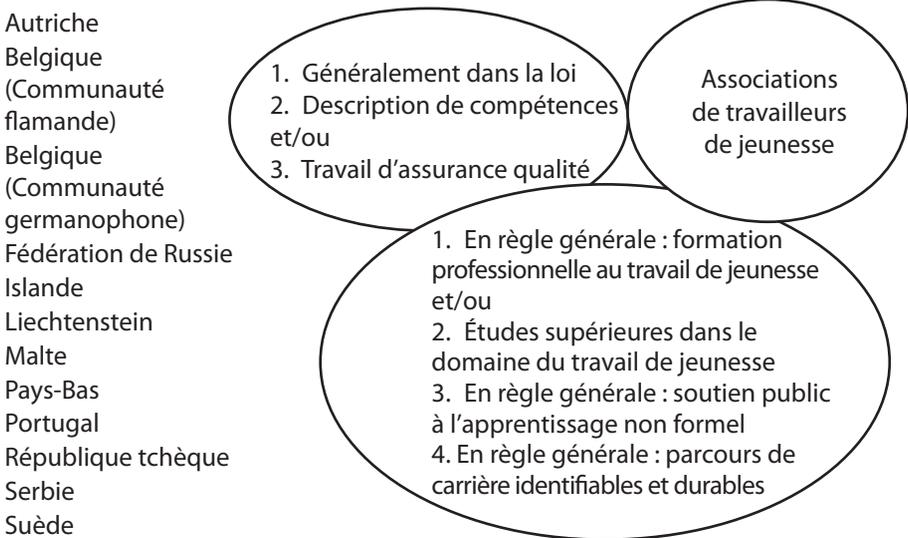
**Figure 7. Groupe 1 : des architectures de pratique robustes et bien développées**



Source : L'auteur a constitué les groupes sur la base des informations fournies par les représentants des États membres au Centre européen de ressources sur les politiques de jeunesse, vérifiées par les représentants du CDEJ.

Note : Dans chaque groupe, les pays sont classés par ordre alphabétique.

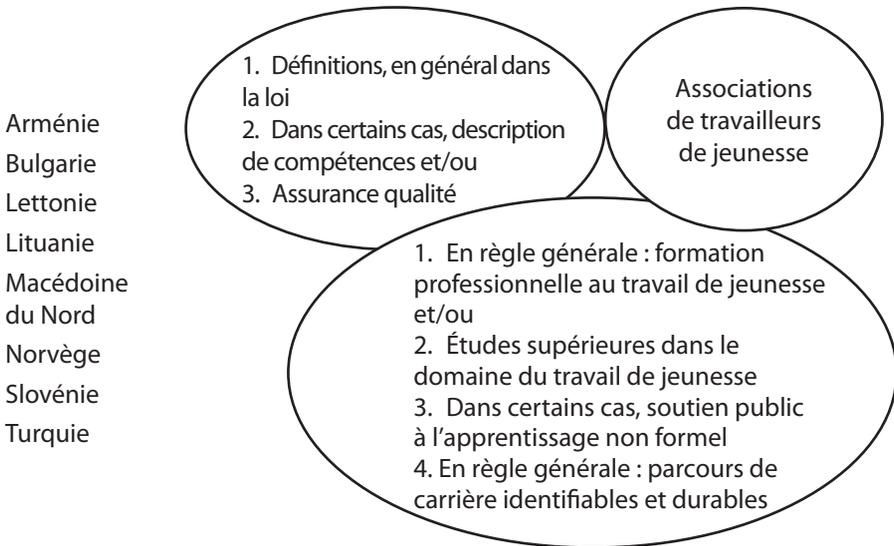
**Figure 8. Groupe 2 : des architectures de pratique robustes, pouvant encore être développées**



Le deuxième groupe présenté dans la figure 8 (des architectures de pratique robustes, pouvant encore être développées) se compose de 12 pays et régions qui ont tous défini le travail de jeunesse dans la loi, à l'exception de la Suède. Ils disposent également d'un système d'assurance qualité ou de descripteurs de compétences, si ce n'est les deux. Ces pays ou régions proposent généralement soit une formation professionnelle, soit des études supérieures dans le domaine du travail de jeunesse.

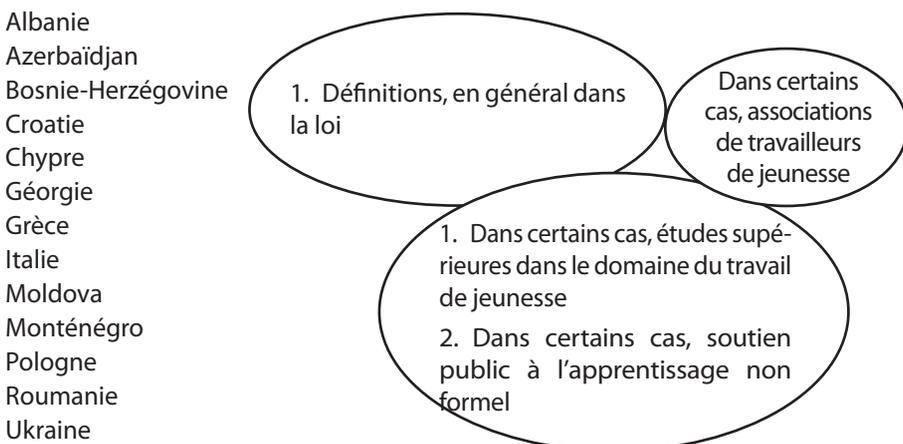
En règle générale, ils soutiennent l'apprentissage non formel et offrent des parcours de carrière durables. Tous ont des associations de travailleurs de jeunesse.

**Figure 9. Groupe 3 : des architectures de pratique partiellement développées**



Le troisième groupe (des architectures de pratique partiellement développées) est le plus petit et se compose de huit pays, comme le montre la figure 9. Ces derniers ont pour la plupart défini le travail de jeunesse dans la loi. Certains disposent d'une description de compétences ou d'un système d'assurance qualité. Ils proposent généralement une offre d'éducation formelle dans le domaine du travail de jeunesse. On note parfois un soutien des pouvoirs publics à l'apprentissage non formel, mais rarement des parcours de carrière durables. Dans certains cas, il existe des associations de travailleurs de jeunesse. La Norvège se distingue des autres pays de ce groupe car elle propose une offre d'éducation formelle, accorde un soutien public à l'apprentissage non formel et présente des parcours de carrière identifiables, mais n'obtient aucun point dans les autres domaines.

**Figure 10. Groupe 4 : des architectures de pratique à développer**



Le quatrième groupe (des architectures de pratique à développer, figure 10) se compose de 13 pays qui ont généralement défini le travail de jeunesse dans la loi mais n'ont pas de descriptions de compétences ou de systèmes d'assurance qualité. Certains proposent des études supérieures dans le domaine du travail de jeunesse et accordent un soutien public à l'apprentissage non formel. Il n'y a pas de parcours de carrière identifiables. Dans certains cas, il existe des associations de travail de jeunesse.

Les pays et régions de ces quatre groupes proposent tous des possibilités différentes d'apprendre à devenir un travailleur de jeunesse et de progresser dans la profession. Plus il y a de structures, plus les possibilités sont nombreuses. Cela dit, plusieurs éléments importants n'ont pas été intégrés à l'analyse, si bien que le tableau brossé ici est loin d'être complet. La meilleure façon d'interpréter ces résultats serait peut-être d'y voir différentes approches de la promotion du travail de jeunesse en Europe. On constate alors que les opportunités, les ressources disponibles et les possibilités de fonctionner comme une profession reconnue varient considérablement.

### **3.3.1. La perspective de l'apprenant : sens, pratique, communauté, identité**

La précédente analyse a été menée en examinant de manière détaillée les rapports nationaux établis principalement par les correspondants du Centre européen de ressources sur les politiques de jeunesse et repose sur les travaux du groupe de recherche qui a également rédigé le chapitre 2. Dans cette partie, je m'appuierai sur la théorie pour donner une lecture de l'impact que pourraient avoir les différentes architectures de pratique sur l'apprentissage au plan individuel.

Le premier point que je souhaiterais aborder concerne la nature de l'éducation elle-même. Dès le <sup>xix</sup><sup>e</sup> siècle, des voix se sont élevées pour critiquer l'assimilation de l'apprentissage aux formes institutionnelles d'éducation. Dans les années 1970, des théoriciens comme Ivan Illich et Carl Bereiter ont décrit l'apprentissage comme une activité humaine permanente et en aucun cas restreinte au cadre scolaire. Pour Ivan Illich, la plupart des apprentissages ne sont pas le résultat de l'instruction, mais plutôt d'une participation sans entraves dans un environnement riche de sens (Illich 1981). Cette approche met en avant les aspects sociaux et collectifs de l'apprentissage, qui est relié à la participation à une activité. On peut ne pas forcément partager le scepticisme de ces auteurs concernant l'impact, voire la nécessité de l'apprentissage formel, mais leur point de vue selon lequel une grande partie de nos apprentissages ont lieu en dehors de l'école reste valable. La notion de « parcours d'enseignement et de formation » évoque l'école et l'apprentissage formel, mais ne s'y limite pas. Nous devons tenir compte plus largement de la diversité des contextes et des milieux éducatifs. Cette perspective fait partie intégrante de la théorie des architectures de pratique.

Nous considérons que le terme « éducation » est détourné de son sens car il est trop souvent utilisé aujourd'hui comme synonyme de « scolarisation » (les activités éducatives ou non qui se déroulent habituellement dans différents types d'établissements d'enseignement). L'usage courant brouille et menace d'effacer la distinction importante entre éducation et scolarité, ce qui tend à invisibiliser les origines philosophiques et pédagogiques ainsi que les traditions intellectuelles concurrentes qui considèrent l'éducation comme une discipline, un domaine et une profession (Kemmis *et al.* 2014 : 26).

Cette citation montre clairement que les parcours d'enseignement et de formation des travailleurs de jeunesse sont façonnés par des processus qui ont lieu dans et en dehors des établissements d'enseignement. Les parcours dans l'éducation formelle aident les individus à accéder aux informations, concepts, méthodes, idées et valeurs de la communauté professionnelle. C'est pourquoi l'apprentissage formel fait partie intégrante des architectures de pratique qui soutiennent le travail de jeunesse. Bien entendu, il n'est pas suffisant pour produire des travailleurs compétents. Selon Dana Fusco (2012 : 225-6), l'apprentissage de l'art du travail de jeunesse passe notamment par les expériences vécues et appliquées, qui nous enseignent la fluidité de la croissance humaine. La notion d'apprentissage par la participation nous éclairera sur la manière dont les travailleurs de jeunesse apprennent. L'analyse fait apparaître des différences considérables dans les architectures de pratique du travail de jeunesse, même lorsqu'il existe des parcours d'éducation formelle.

L'analyse ci-dessus donne un aperçu général des architectures de pratique du travail de jeunesse. D'après la théorie de l'apprentissage social développée par Etienne Wenger, c'est par la participation que les individus apprennent comment être des travailleurs compétents. Dans cette théorie, les individus sont considérés comme des participants actifs aux pratiques de communautés sociales au sein desquelles leur identité professionnelle se construit. Les individus construisent leur identité collective en s'engageant et en contribuant aux pratiques de leurs communautés. Pour Jon Ord, la totalité du travail de jeunesse peut être considérée comme une communauté de pratique car ce travail se caractérise par des pratiques, des sens et des identités partagés (Ord 2016 : 220). Dans le travail de jeunesse, une communauté de pratique favorise l'apprentissage :

1. s'il y a une reconnaissance sociale du travail de jeunesse ;
2. s'il existe une possibilité d'apprentissage tout au long de la vie dans des environnements formels, non formels et informels ;
3. s'il existe des associations et réseaux professionnels exerçant une influence sur les parcours de formation professionnelle.

Selon Wenger, l'apprentissage comporte quatre dimensions. Premièrement, la dimension du sens, qui désigne notre capacité individuelle et collective d'être en contact avec la vie et le monde de façon significative (Wenger 2008 : 5). En ce qui concerne les parcours d'enseignement et de formation des travailleurs de jeunesse, cette capacité implique de disposer de ressources discursives pour parler du travail de jeunesse, le comprendre et le considérer comme quelque chose d'important pour soi-même et pour la société. Dans ce chapitre 3, la dimension collective a été examinée sous l'angle des définitions juridiques, des mécanismes d'assurance qualité et des descriptions de compétences. Ce serait toutefois adopter une vision trop mécaniste que de supposer que ces éléments sont suffisants pour aider les individus à apprendre. Les communautés du travail de jeunesse et les travailleurs de jeunesse eux-mêmes doivent trouver une utilité aux ressources disponibles. La question de savoir dans quelle mesure ces ressources favorisent effectivement l'apprentissage des travailleurs de jeunesse mériterait un examen plus approfondi.

La deuxième dimension de l'apprentissage est la pratique. Des « ressources historiques et sociales communes, des contextes de travail et des perspectives qui soutiennent

l'engagement mutuel dans l'action » (Wenger 2008 : 5) permettent aux individus d'apprendre par l'action, ce qui se produit lorsqu'ils participent à des activités. Ils peuvent apprendre un art en faisant quelque chose ensemble. Appliquée aux parcours d'enseignement et de formation des travailleurs de jeunesse, cette dimension suppose que quelque chose soit reconnu comme étant du travail de jeunesse et qu'il existe des lieux permettant la pratique collective du travail de jeunesse. Pour que le travail de jeunesse puisse être à l'écoute des jeunes (Fusco 2012), il faut que les travailleurs de jeunesse aient l'occasion d'apprendre les différents moyens de travailler pour et avec les jeunes dans divers contextes. Plus l'architecture de pratique est riche, plus elle offre de possibilités de diversifier les approches dans le travail de jeunesse.

La troisième dimension de l'apprentissage social est celle de la communauté, où l'apprentissage est « appartenance ». Elle inclut des « regroupements facilitant la réalisation de nos projets et une forme de participation pouvant être identifiée à une compétence » (Wenger 2008 : 5). En tant que membre d'une communauté, on apprend à apprécier le travail de jeunesse, à le justifier, à le définir et à faire valoir ses avantages dans le cadre d'une coopération intersectorielle. Des communautés de pratique du travail de jeunesse se mettent en place si le travail de jeunesse est reconnu comme ayant une forme et un système de valeurs identifiables. Dans les parcours d'enseignement et de formation des travailleurs de jeunesse, cela signifie que les individus doivent être en mesure de se rattacher à une communauté plus vaste pratiquant le travail de jeunesse. Cette dernière peut être soutenue à son tour par une certaine forme de reconnaissance et des définitions communes, des ressources matérielles, des organisations et des possibilités d'apprentissage à l'intérieur et en dehors du système d'éducation formelle. Bien que les données issues de cette enquête ne permettent pas de tirer de conclusions sur les régions ou pays à titre individuel, il est raisonnable d'affirmer que les possibilités de rejoindre une communauté de travail de jeunesse sont très variables d'une région à l'autre en Europe vu les différences constatées dans les architectures de pratique.

La quatrième dimension de l'apprentissage est l'identité, ou l'apprentissage en tant que « devenir ». C'est « l'impact de l'apprentissage sur soi et une façon de créer des histoires personnelles en devenir dans nos communautés » (Wenger 2008 : 5). Dans cette dimension de l'apprentissage, le parcours d'enseignement et de formation d'un travailleur de jeunesse l'autorise à se dire : « je suis un travailleur de jeunesse et je m'inscris dans la communauté des autres travailleurs de jeunesse ». Ce que les travailleurs de jeunesse sont en mesure de faire, mais aussi ce qu'ils peuvent être, est fonction des architectures de pratique de leur région ou pays. Tandis que certains voient le travail de jeunesse comme une opportunité de carrière durable, d'autres le considèrent comme une cause à défendre et d'autres encore comme une activité non viable économiquement. Devenir un travailleur de jeunesse, c'est pouvoir rejoindre une communauté de travailleurs de jeunesse et acquérir ce faisant une identité de travailleur de jeunesse.

Les quatre dimensions de l'apprentissage – le sens, la pratique, la communauté et l'identité – montrent que les parcours d'enseignement et de formation sont à la fois individuels et collectifs. Ces processus sont façonnés par les architectures de pratique existantes dans les régions ou pays européens. Ce chapitre avait pour but d'examiner les architectures de pratique nationales. Il existe fort heureusement de

nombreux moyens de coopérer avec d'autres travailleurs de jeunesse dans toute l'Europe, d'adhérer à des communautés de travailleurs de jeunesse européennes plus vastes et de trouver sens et identité dans des projets communs. Les parcours d'enseignement et de formation au niveau européen ou international devraient donc être examinés eux aussi. Même si ces questions sortent du champ de cette étude, il n'en reste pas moins que des cadres de sens communs peuvent être créés par la coopération au sein d'une communauté européenne de pratique du travail de jeunesse.

## **Conclusions**

Ce chapitre a analysé les schémas, points communs et différences observés dans les parcours d'enseignement et de formation des travailleurs de jeunesse en Europe en prenant appui sur les théories de l'apprentissage social, en particulier celle des architectures de pratique élaborée par Stephen Kemmis. Les résultats de l'étude de cartographie des parcours d'enseignement et de formation des travailleurs de jeunesse et de collecte d'informations sur le travail de jeunesse ont été examinés plus avant de manière à pouvoir comparer les pays et régions du point de vue discursif, matériel-économique et social. Ces trois dimensions ont été combinées pour définir plusieurs profils du travail de jeunesse en Europe. Les résultats de l'analyse montrent qu'il existe des différences considérables selon les pays et les régions en Europe.

Les 44 pays ou régions examinés ont été classés en quatre groupes. Onze pays ou régions possèdent des d'architectures de pratique robustes qui soutiennent la formation au travail de jeunesse et vraisemblablement le travail de jeunesse en général. Dans douze autres pays ou régions, les architectures de pratique sont solides mais peuvent être dépourvues de certains éléments importants qu'il conviendrait de développer à l'avenir. Huit pays ou régions ont mis en place certaines composantes de leurs architectures de pratique mais gagneraient certainement à renforcer ces structures. Enfin, treize pays ou régions commencent tout juste à créer leurs structures de travail de jeunesse et pourraient sans doute tirer des enseignements des expériences d'autres pays européens.

Les divers aspects des architectures de pratique ont été examinés séparément. Cela dit, ce sont des mécanismes dynamiques. Les différentes composantes des architectures de pratique – lois, réglementations, descriptions de compétences, formations disponibles, parcours de carrière durables, apprentissage non formel, ainsi que d'autres éléments importants tels que les environnements physiques ou les publications spécialisées, qui n'ont pas été étudiés ici – forment un tout cohérent (Kemmis *et al.* 2014). Une évaluation de la somme de ces éléments interdépendants dans le contexte local est probablement nécessaire pour mieux comprendre les réalités d'un pays ou d'une région<sup>6</sup>. Pour ne donner qu'un exemple, dans cette étude, les parcours de carrière durables et identifiables sont examinés sous l'angle des arrangements économiques et matériels. En réalité, ils influent également sur les « discours » en permettant d'aborder le travail de jeunesse comme une profession et sur les « relations » en donnant accès à différents réseaux intersectoriels, par exemple

---

6. Je remercie Hannu Heikkinen et Kathleen Mahon d'avoir souligné ce point.

le travail de jeunesse en milieu scolaire. Concrètement, cela signifie que l'absence de certains éléments dans l'architecture de pratique pourrait priver celle-ci de ses effets dynamiques.

Certains pays ou régions ont mis en place des structures robustes qui peuvent soutenir l'apprentissage des travailleurs de jeunesse et des communautés de travail de jeunesse ; dans d'autres régions ou pays européens, la situation est plus délicate. Ce chapitre conclut en soulignant la nécessité de partager les bonnes pratiques du travail de jeunesse et d'en tirer des enseignements.

L'analyse réalisée ici ne donne qu'une vision partielle des architectures de pratique du travail de jeunesse. Bien que cette façon de comparer les pays et régions ait été très éclairante, l'approche retenue pour cette étude n'a pas permis d'examiner d'autres dimensions importantes pour les parcours d'apprentissage. Par conséquent, il est recommandé de mener des études plus poussées sur les points suivants.

- ▶ Cette étude ne fait qu'évoquer les parcours de carrière effectifs des travailleurs de jeunesse. Or, la formation en cours d'emploi est essentielle pour le développement professionnel de l'individu. La compréhension des différents types de parcours de carrière (durables, cumulés/à court terme, précaires) rendus possibles par les architectures de pratique pourrait nous éclairer sur la manière dont les travailleurs de jeunesse apprennent et se développent en tant qu'individus et communautés.
- ▶ Les données disponibles ne permettent pas d'étudier de manière fiable la qualité, l'étendue et l'accessibilité de l'apprentissage non formel dans les pays ou régions examinés.
- ▶ Une méthodologie différente pourrait se révéler nécessaire. Dans une optique d'apprentissage tout au long de la vie, il est important de pouvoir échanger des idées et d'apprendre de nouvelles choses selon ses motivations. La connaissance des possibilités d'apprentissage non formel offertes aux travailleurs de jeunesse permet de compléter le tableau des parcours d'enseignement et de formation.
- ▶ La dimension des relations n'a pu être couverte de manière satisfaisante. Elle englobe les rapports que le travail de jeunesse entretient avec d'autres cultures professionnelles. Comment le travail de jeunesse est-il reconnu en tant que partenaire ? Quelle forme les réseaux professionnels prennent-ils et quelle est la place du travail de jeunesse dans ces réseaux ? Les travailleurs de jeunesse travaillent-ils seuls ou avec d'autres professionnels ?
- ▶ Il conviendrait également d'explorer plus avant les liens entre les différents thèmes couverts par l'analyse, et notamment entre l'éducation formelle au travail de jeunesse et les structures de pratique du travail de jeunesse. Quelles sont les possibilités d'apprentissage dans des environnements multiples (en cours d'emploi, au sein de l'institution, sur des plateformes virtuelles, par l'apprentissage mutuel) ? Comment la formation en cours d'emploi est-elle intégrée aux cursus de formation au travail de jeunesse ?
- ▶ Certains aspects de l'étude des parcours d'enseignement et de formation nécessiteront probablement des entretiens qualitatifs avec des travailleurs

de jeunesse issus d'horizons divers. Cela permettrait d'explorer les différents parcours et contextes d'apprentissage jugés utiles, en s'appuyant sur le vécu et l'expérience des travailleurs de jeunesse.

- ▶ La connaissance des conditions de vie des jeunes est un aspect important des architectures de pratique du travail de jeunesse. Si les jeunes, dans leurs contextes sociaux, sont les clients primaires (Sercombe 2010 : 27) du travail de jeunesse, alors ce dernier doit savoir à qui il s'adresse. Différentes méthodes de production d'études sur les jeunes et leur rapport au travail de jeunesse devraient donc être envisagées pour mieux comprendre les liens entre le travail de jeunesse, les jeunes et leurs réseaux sociaux.

## **Bibliographie**

Agdur J. (2017), « Assuring the quality of youth work », dans Schild H. *et al.* (dir.), *Thinking seriously about youth work – And how to prepare people to do it*, Connaissances sur la jeunesse n° 20, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, p. 341-346.

Comité des Ministres (2017), Recommandation CM/Rec(2017)4 du Comité des Ministres aux États membres relative au travail de jeunesse, disponible à l'adresse [http://minedu.fi/documents/1410845/5384011/CM+Rec+2017+4+Youth+Work\\_eng.pdf/a3e83354-3e63-4cbf-8327-b3cfb0a07892](http://minedu.fi/documents/1410845/5384011/CM+Rec+2017+4+Youth+Work_eng.pdf/a3e83354-3e63-4cbf-8327-b3cfb0a07892), consultée le 1<sup>er</sup> octobre 2018.

Coussée F. *et al.* (2010), « The social and pedagogical identity of youth work – Learning from two history workshops », dans Coussée F. *et al.* (dir.), *The history of youth work In Europe*, vol. 2, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, p. 137-147.

Déclaration de la première Convention européenne du travail de jeunesse (2010), disponible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47262202/Declaration/2f264232-7324-41e4-8bb6-404c75ee5b62>, consultée le 29 septembre 2019.

Déclaration de la 2<sup>e</sup> Convention européenne du travail de jeunesse (2015), « Créer un monde qui fasse la différence », disponible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/eywc-website>, consultée le 29 septembre 2019.

Forkby T. et Kiilakoski T. (2014), « Building capacity in youth work. Perspective and practice in youth clubs in Finland and Sweden », *Youth & Policy*, n° 112, p. 1-17.

Fusco D. (2012), « Framing trends, posing questions », dans Fusco D. (dir.), *Advancing youth work: current trends, critical questions*, Routledge, New York, p. 216-231.

Hardy I., Rönnerman K. et Edwards-Groves C. (2017), « Transforming professional learning: educational action research in practice », *European Educational Research Journal*, vol. 17, n° 3, p. 421-441.

Hsieh S., Lin J. et Lee H. (2012), « Analysis of literature review of competency », *International Review of Business and Economics*, vol. 2, p. 25-50.

Illich I. (1981), *Deschooling society*, Penguin Books, Harmondsworth, Middlesex.

Kemmis S. (2009), « Understanding professional practice: a synoptic framework », dans Green B. (dir.), *Understanding and researching professional practice*, Sense, Rotterdam/Taipei, p. 19-38.

Kemmis S. *et al.* (2014), *Changing practices, changing education*, Springer, New York.

Komonen K., Suurpää L. et Söderlund M. (2012), « Johdanto – Kehittämisen arvo ja itseisarvo » [Introduction – utilité et valeur intrinsèque du développement] dans Komonen K., Suurpää L. et Söderlund M. (dir.), *Kehittyvä nuorisotyö* [Développer le travail de jeunesse], Finnish Youth Research Society, Helsinki, p. 7-20.

Lave J. et Wenger E. (2011), *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge.

McGuire D. et Gubbins C. (2010), « The slow death of formal learning: a polemic », *Human Resource Development Review*, vol. 9, n° 3, p. 249-265.

Ord J. (2016), *Youth work process, product and practice: creating an authentic curriculum in work with young people*, Routledge, Londres.

Salamon A. *et al.* (2016), « Implicit theories and naïve beliefs: using the theory of practice architectures to deconstruct the practices of early childhood educators », *Journal of Early Childhood Research*, vol. 14, n° 4, p. 431-443.

Sercombe H. (2010), *Youth work ethics*, Sage, Londres.

Taru M. (2017), « A three-dimensional youth work evaluation model », dans Schild H. *et al.* (dir.), *Thinking seriously about youth work – And how to prepare people to do it*, *Connaissances sur la jeunesse* n° 20, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, p. 347-353.

Taru M., Coussée F. et Williamson H. (2014), « Youth work in connection to policies and politics », dans Taru M., Coussée F. et Williamson H. (dir.), *The history of youth work*, vol. 4, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, p. 125-136.

Wenger E. (2008), *Communities of practice: learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, Cambridge.

Wolman B. (2017), « Man of the world », *Mojo*, n° 288, p. 58-63.



## Chapitre 4

# Que voit-on ? Le travail de jeunesse au prisme de la sociologie des professions

---

Marti Taru

### 4.1. Introduction

Ce chapitre entend apporter un éclairage sur la place du travail de jeunesse parmi les autres activités professionnelles en mettant en perspective notre connaissance actuelle du statut du travail de jeunesse et de ses évolutions à la lumière de la sociologie des professions.

Qu'est-ce que le travail de jeunesse ? Il est impossible de répondre à cette question en quelques mots seulement. Pour en saisir toute la complexité, le lecteur pourra commencer par consulter le chapitre consacré à la définition du travail de jeunesse dans le rapport sur la valeur du travail de jeunesse (Dunne *et al.* 2014a). Ce dernier soutient que le travail de jeunesse propose aux jeunes des activités constructives, selon leurs besoins et intérêts, dans le but de favoriser leur épanouissement. Le développement personnel auquel il contribue est censé produire à son tour des changements à l'échelle de la société. On notera que le rapport reconnaît l'importance de définir le travail de jeunesse en choisissant un cadre conceptuel présentant divers modèles théoriques (Dunne *et al.* 2014a : 53-87a). On estime que, dans les pays européens, l'histoire du travail de jeunesse remonte au moins au XIX<sup>e</sup> siècle. Il a des origines multiples et s'est développé dans des contextes divers, pour différents groupes cibles, tant comme pratique à part entière qu'en appui au travail d'autres organisations. Tout au long de l'histoire, il a servi d'innombrables objectifs parmi lesquels la lutte contre la pauvreté, l'acquisition d'aptitudes professionnelles, la promotion de la santé physique, le développement social et culturel ou encore la construction de l'État, incluant aussi bien les organisations confessionnelles que les organisations paramilitaires. La majorité des adultes et des jeunes impliqués dans le travail de jeunesse interviennent à titre bénévole<sup>7</sup>. L'histoire du travail de jeunesse ajoute à la complexité du travail de jeunesse car le passé est ancré dans des réalités locales et sociales qui évoluent sans cesse et sont variables d'un pays à l'autre.

Les difficultés qui se posent lorsque l'on cherche à établir précisément ce qu'est le travail de jeunesse découlent dans une certaine mesure du rôle confié au système

---

7. Voir la série « History of youth work. Relevance for youth work policy today » : <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/knowledge-books>.

de protection sociale et aux institutions européennes. Le degré d'exhaustivité de la définition dépend également en partie des cadres conceptuels sur lesquels elle s'appuie. La partie suivante passe brièvement en revue trois définitions du travail de jeunesse utilisées par les institutions européennes.

Dans l'Union européenne, le travail de jeunesse est apparu pour la première fois sur les radars des responsables politiques il y a une quarantaine d'années, entre la fin des années 1970 et le début des années 1980. Pendant la première décennie, l'institution avait une vision plutôt floue de la jeunesse et de l'expérience professionnelle et c'est au commencement des années 1990 qu'une réflexion plus structurée sur la manière d'offrir aux jeunes un environnement propice à leur épanouissement s'est amorcée. Ces concepts ont progressivement été développés et clarifiés si bien qu'au milieu des années 2010, plusieurs cadres européens (orientés vers l'action) avaient été mis en place pour décrire les caractéristiques d'une animation socio-éducative de qualité (Zentner et Ord 2018 : 17-31). Petit à petit, le travail de jeunesse a également été intégré aux principaux documents d'orientation de l'Union européenne consacrés à la jeunesse. Sa nouvelle Stratégie 2019-2027 en faveur de la jeunesse le définit comme l'ensemble des « activités civiques et socio-éducatives qui permettent aux jeunes d'acquérir des compétences essentielles et qui jouent un rôle de passerelle entre la société et les jeunes, en particulier les jeunes défavorisés » (CE 2018).

Partant, le travail de jeunesse s'est vu attribuer un rôle dans le développement de la société. Les experts du travail de jeunesse définissent le travail socio-éducatif auprès des jeunes comme « les actions en leur faveur auxquelles ils participent de leur plein gré, destinées à contribuer à leur développement personnel et social grâce à l'apprentissage non formel et informel » et les animateurs socio-éducatifs comme « des personnes travaillant en contact direct avec les jeunes et menant les actions destinées à contribuer à leur développement personnel et social grâce à l'apprentissage non formel et informel » (CE 2015).

Les définitions ci-dessus s'appliquent à toutes les formes de travail de jeunesse et établissent une distinction supplémentaire entre le travail de jeunesse et d'autres actions dirigées vers les jeunes comme les activités sportives et culturelles (CE 2017). Le Conseil de l'Europe a lui aussi adopté une vision plutôt large du travail de jeunesse, un peu plus orientée sur les jeunes toutefois. Bien qu'il reconnaisse la nature sociale du travail de jeunesse, il insiste moins sur les fonctions sociales de la pratique :

Le concept de travail de jeunesse est large et couvre une vaste gamme d'activités de nature sociale, culturelle, éducative, environnementale et/ou politique, réalisées par, avec et pour les jeunes, en groupes ou à titre individuel. Le travail de jeunesse est assuré par des travailleurs de jeunesse rémunérés ou bénévoles, et repose sur des processus d'apprentissage non formels et informels axés sur les jeunes et sur la participation volontaire. Le travail de jeunesse est essentiellement une pratique sociale, un travail mené avec les jeunes et la société dans laquelle ils vivent, dont le but est de faciliter leur inclusion et leur participation active à la vie de la collectivité et à la prise de décisions (Comité des Ministres 2017).

Outre ces deux grandes organisations internationales, il convient également de citer le programme de coopération entre la Commission européenne et le Conseil de l'Europe (ou « partenariat Union européenne-Conseil de l'Europe dans le domaine

de la jeunesse »), qui a contribué pour beaucoup au développement du travail de jeunesse en Europe et a fait de la promotion du travail de jeunesse en Europe l'un de ses thèmes centraux, le second étant l'acquisition de meilleures connaissances. Le partenariat adopte une vision plutôt large du travail de jeunesse :

L'expression « animation socio-éducative » est une notion générale, qui englobe un large éventail d'activités de nature sociale, culturelle, éducative ou politique organisées par les jeunes, avec les jeunes et pour les jeunes. De plus en plus souvent, ces activités comprennent aussi des activités sportives et des services destinés aux jeunes. L'animation socio-éducative est une forme d'éducation qui relève du domaine extrascolaire et inclut des activités de loisirs spécifiques, organisées par des animateurs professionnels ou volontaires et par des responsables d'organisations de jeunesse, et est fondée sur des processus d'apprentissage non formels et sur la participation volontaire. (Partenariat dans le domaine de la jeunesse s. d.)

Cette définition s'appuie sur cinq caractéristiques du travail de jeunesse :

- ▶ il repose sur la participation volontaire des jeunes ;
- ▶ il tient compte de ce que les jeunes ont à dire ;
- ▶ il rassemble les jeunes ;
- ▶ il établit des liens vers le monde dans lequel évoluent les jeunes ;
- ▶ il étend ce monde (*ibid.*).

Les politiques publiques européennes attendent actuellement du travail de jeunesse qu'il apporte une contribution majeure à la société ainsi qu'à la vie et au bien-être de différents groupes. Cette idée semble exprimée de manière plus visible dans la nouvelle stratégie de l'Union européenne en faveur de la jeunesse que dans les deux autres définitions précitées. Bien que les aspects hédonistes du bien-être des jeunes et du « vivre-ensemble » soient parfois présents, on considère aujourd'hui que le travail de jeunesse joue un rôle dans la promotion de la participation au système d'éducation formelle, dans l'apprentissage non formel, dans la transition vers la vie active et dans la lutte contre l'exclusion sociale, et qu'il favorise l'activisme et la participation civiques ainsi que l'acquisition d'habitudes saines par les jeunes (Dunne *et al.* 2014a). La radicalisation violente (Partenariat dans le domaine de la jeunesse 2017a) et l'intégration sociale des réfugiés (Partenariat dans le domaine de la jeunesse 2016 et 2017b) figurent également parmi les questions sociales auxquelles le travail de jeunesse a choisi de s'atteler.

Cette évolution peut être associée au développement de l'État d'investissement social. Alors qu'après la seconde guerre mondiale la plupart des nations européennes jouissaient d'une prospérité économique garantie par l'État, des changements dans le niveau et la nature de la protection assurée par ce dernier ont commencé à faire leur apparition au cours du dernier quart du XX<sup>e</sup> siècle. Les systèmes de protection sociale ont été confrontés à de nouvelles menaces de plus en plus perceptibles, parmi lesquelles l'obsolescence des compétences, l'augmentation du risque de perdre son emploi pour de nombreux groupes de la société et différentes cohortes d'âge, les rendements incertains de l'enseignement supérieur, les baisses de salaire en raison de la reproduction démographique, les changements de taille et de composition des familles ainsi que la réduction de la capacité interne à apporter des aides.

La capacité de l'État à répondre à ces défis était limitée du fait de contraintes financières corollaires de la libéralisation et de la mondialisation (Hemerijk *et al.* 2013). Ces menaces d'un genre nouveau appelaient des changements d'approche de la part de la société et notamment des modifications des systèmes de protection sociale. Le paradigme de l'État d'investissement social (Holmwood 2000 ; King et Ross 2010), qui remplace le caractère automatique des prestations par un ensemble de mesures incitant les individus à assumer une plus grande part de responsabilité dans leur bien-être, redessine les contours de ce que devrait être une société juste et équitable. Dans ce modèle, l'État fournit directement ou assure la mise à disposition de services qui favorisent l'acquisition des compétences jugées nécessaires pour la participation au marché du travail et l'activisme civique (Soysal 2012). Cela se traduit par une augmentation des dépenses consacrées à l'éducation (et en particulier à l'éducation des jeunes enfants), aux politiques familiales (congé parental, services aux familles comme l'accès universel aux services de garde d'enfants et à l'éducation préscolaire) ainsi qu'à de nouvelles mesures visant à aider les personnes dans leur recherche d'emploi (formation, orientation et placement professionnels) et à la santé préventive. On considère que le travail de jeunesse comporte une bonne part d'apprentissage non formel et favorise ainsi l'acquisition d'un ensemble de savoir-faire contribuant à l'inclusion sociale. Comme tel, il trouve sa place dans le nouveau paradigme de l'État d'investissement social et son intégration aux mesures prises par les pouvoirs publics est justifiée.

#### **4.2. Travail de jeunesse bénévole et travail de jeunesse rémunéré**

Au cours de son histoire, le travail de jeunesse a majoritairement été l'œuvre de bénévoles intervenant au sein d'organisations de jeunesse et d'autres organisations s'occupant (notamment) des jeunes. L'élargissement du rôle de l'État au niveau national et le renforcement de l'Union européenne au niveau supranational ont entraîné une hausse du nombre de travailleurs de jeunesse rémunérés. À ce jour, la distinction entre travail de jeunesse bénévole et travail de jeunesse rémunéré reste l'une des lignes de démarcation les plus visibles dans les politiques de jeunesse et le travail de jeunesse. Bien que la nouvelle stratégie de la Commission européenne en faveur de la jeunesse ne fasse pas de différence entre ces deux catégories d'intervenants, la définition donnée par le Conseil de l'Europe tout comme celle employée par le Partenariat dans le domaine de la jeunesse les mentionnent séparément.

Cette distinction est pertinente. Le bénévolat est aujourd'hui une pratique plutôt courante dans le travail de jeunesse ; dans les pays de l'Union européenne, le nombre de bénévoles dépasse largement celui des travailleurs de jeunesse rémunérés (Dunne *et al.* 2014b : 13). La situation n'est toutefois pas la même partout : la part de travailleurs de jeunesse bénévoles et leur rôle varient beaucoup d'un pays à l'autre en Europe. En 2012, l'Irlande comptait par exemple 40 145 travailleurs de jeunesse bénévoles contre 1 397 travailleurs rémunérés ; ces derniers ne représentaient donc que 3,3 % de l'effectif total des travailleurs de jeunesse (Indecon 2012). En Écosse en 2017, il y avait 80 000 travailleurs de jeunesse, dont plus de 70 000 étaient des bénévoles. Par conséquent, 10 % seulement des travailleurs de jeunesse, voire moins, étaient rémunérés (Green 2018). Aux Pays-Bas, le nombre de travailleurs de jeunesse bénévoles

semble largement supérieur au nombre de travailleurs rémunérés ; les chiffres exacts ne sont pas disponibles car aucun comptage des bénévoles n'est effectué (Dunne *et al.* 2014b). En Estonie, c'est la situation inverse qui semble prévaloir. D'après une enquête menée en ligne en 2017 auprès de travailleurs de jeunesse, seuls 8 % des travailleurs de jeunesse intervenaient à titre bénévole, 79 % se disaient employés à temps plein et 13 % à temps partiel ou comme saisonniers. Le nombre total de travailleurs de jeunesse dans le pays n'était pas connu, mais estimé à environ 7 000 (Käger *et al.* 2018 ; Rasmussen 2018).

Le nombre élevé de bénévoles dans le domaine du travail de jeunesse fait partie des motifs qui justifient d'opérer une distinction entre praticiens bénévoles et praticiens rémunérés. Les différences dans les missions qui leur sont confiées en sont un autre. Du point de vue de l'action des pouvoirs publics, elles pourraient poser davantage de difficultés que les chiffres eux-mêmes. Le recours à des bénévoles pour réaliser certaines tâches et activités est une pratique courante et déjà ancienne dans la société. C'est également une part très importante du travail de jeunesse, comme le montre l'histoire de ce dernier. De manière générale, les tâches confiées aux bénévoles ne correspondent pas aux missions principales d'une organisation ; ce sont plutôt des tâches auxiliaires et secondaires qui contribuent à l'exécution des missions et fonctions essentielles. D'après McAllum, les différences entre bénévoles et praticiens rémunérés sont de trois ordres : premièrement, le niveau d'exigence qui leur est appliqué et le contrôle de leurs connaissances. Autant le niveau de connaissance des bénévoles est rarement vérifié avant qu'ils ne commencent la pratique, autant les postes rémunérés nécessitent des acquis préalables qui sont contrôlés dans la plupart des cas. Pour les emplois très qualifiés, on s'assure avant l'entrée en fonctions et durant la pratique que les candidats maîtrisent bien les savoirs complexes et savoir-faire spécialisés attendus. Deuxièmement, alors que la pratique des professionnels est réglementée et supervisée par des associations professionnelles, celle des bénévoles ne l'est guère. Le troisième facteur qui différencie les bénévoles des praticiens rémunérés est le fait que, de manière générale, les bénévoles sont motivés par leur désir de participer à une activité, là où les professionnels se focalisent peut-être davantage sur leur mission et leur carrière. Les bénévoles sont souvent guidés par leur cœur et investis personnellement dans ce qu'ils font tandis que les professionnels rémunérés le sont à un degré bien moindre, voire pas du tout.

Cela dit, cette distinction s'estompe dans le cas d'activités complexes comme la lutte contre l'incendie, l'aide aux victimes ou le travail de proximité auprès des jeunes. Il n'y aura alors pas de différence significative entre bénévoles et praticiens rémunérés sur le plan des savoirs, des savoir-faire et du contrôle des pratiques (McAllum 2018).

Le travail de jeunesse bénévole peut apporter un plus aux enfants et aux jeunes qui y participent, tout simplement parce que ces derniers n'attribuent pas aux bénévoles les mêmes motivations qu'aux praticiens rémunérés (Hoogervorst *et al.* 2014). Cela dit, la différenciation des rôles entre travailleurs de jeunesse bénévoles et rémunérés est un sujet bien plus complexe que la simple idée que se font les jeunes des motivations des travailleurs de jeunesse. La difficulté tient ici au fait que les jeunes ne sont pas tous issus des mêmes milieux et ont donc des besoins

distincts. Se pose alors la question de savoir si les travailleurs de jeunesse bénévoles et les travailleurs de jeunesse rémunérés ont la même capacité d'exécuter les tâches et fonctions requises par les politiques publiques. Aux Pays-Bas, par exemple, trois types de prestataires de services aux missions différentes prennent en charge les jeunes selon leurs besoins. Les travailleurs de jeunesse professionnels rémunérés s'occupent principalement des jeunes à risque (10 % de la population de jeunes) et marginalisés (1 %), tandis que les spécialistes de l'aide à la jeunesse s'adressent aux jeunes qui ont des besoins spéciaux (4 %) ; les travailleurs de jeunesse bénévoles se consacrent quant à eux au reste de la population de jeunes. Les travailleurs de jeunesse professionnels font appel à des bénévoles dans leur activité ; ces derniers ne sont pas indépendants mais travaillent sous leur supervision (Dunne *et al.* 2014b). En Estonie, on attend de tous les travailleurs de jeunesse, rémunérés ou bénévoles, qu'ils agissent conformément aux normes professionnelles applicables à leur activité. Pour contribuer à la réalisation de cet objectif, le centre de travail de jeunesse d'Estonie – organisme public chargé de l'organisation du travail de jeunesse – a mis en place un système de certification des travailleurs de jeunesse. Cela dit, une petite fraction seulement des travailleurs de jeunesse ont réussi l'examen correspondant : en juin 2018, seuls 158 travailleurs de jeunesse avaient obtenu le certificat de compétence professionnelle des travailleurs de jeunesse (environ 2,3 %) et 2 213 étaient titulaires d'une certification professionnelle partielle (environ 32 %) (Rasmussen 2018).

La question de la charge de travail et de la complexité des tâches a également été abordée dans les groupes de discussion avec les travailleurs de jeunesse. Un peu à la manière d'un homme-orchestre, le travailleur de jeunesse doit jongler entre les problématiques du travail de jeunesse (établir des contacts avec les jeunes, organiser leur temps de loisirs), du travail social (repérer et prendre en charge les jeunes issus de milieux vulnérables, en planifiant des interventions pour eux), de la conduite de projets (demandes de financement, encadrement, établissement de rapports) et de la gestion en général (mise en place d'alliances, rédaction de plans de développement) (FGI\_3 ; FGI\_4).

Cela pose de véritables défis. De manière générale, un poste à temps plein ou à temps partiel semble plus approprié qu'un engagement bénévole pour réaliser l'ensemble de ces tâches et activités et satisfaire à toutes les exigences. Cela dit, en Europe, la majorité des travailleurs de jeunesse sont des bénévoles. Ces derniers ont également les compétences personnelles et la motivation requises pour travailler avec des jeunes. Pour être efficace, le recours à des travailleurs de jeunesse rémunérés et à des bénévoles nécessite une répartition adéquate des tâches et de la charge de travail entre ces deux groupes. Aujourd'hui, celle-ci n'est pas définie de manière claire et précise. Cette question doit faire l'objet d'une attention soutenue de la part de tous les acteurs concernés. Il s'agit notamment de savoir quelles missions sont attendues des uns et des autres. Le cas des Pays-Bas le montre bien : même si les travailleurs de jeunesse bénévoles sont capables d'accompagner le développement de la majorité des jeunes, d'autres catégories de jeunes exigent des personnes qui s'occupent d'eux davantage de compétences, des motivations différentes et des ressources supplémentaires. Par conséquent, il serait peut-être plus judicieux de confier ces groupes, et les missions connexes, à des travailleurs de jeunesse professionnels rémunérés.

### **4.3. Points de vue sur le développement et la professionnalisation du travail de jeunesse**

De nombreux chercheurs ont employé le vocabulaire de l'analyse des activités professionnelles et des professions pour étudier la situation et l'évolution du travail de jeunesse (Balzerman et VeLure Roholt 2016 ; MacNeil *et al.* 2016 ; Panagides *et al.* s. d. ; Starr et Gannett 2016). Globalement, il ne semble guère faire de doute que les notions de profession, professionnalisme et professionnalisation présentent un certain intérêt pour le travail de jeunesse. Les concepts fondamentaux de la sociologie des professions peuvent donc être considérés comme des outils analytiques ou un « langage » appropriés pour examiner la place du travail de jeunesse dans la société.

La lutte pour la professionnalisation du travail de jeunesse a une assez longue histoire derrière elle. Il se pourrait qu'elle soit née en Finlande au lendemain de la seconde guerre mondiale. Au milieu des années 1980, le travail de jeunesse avait acquis dans ce pays un statut semi-professionnel, sans toutefois être placé au même niveau que d'autres professions comme celles de médecin, d'avocat, d'enseignant, de psychologue ou de travailleur social (Nieminen 2014). En Australie et aux États-Unis, les travailleurs de jeunesse semblent avoir demandé leur professionnalisation au début des années 1990 pour les premiers et au début des années 1970 pour les seconds (Emslie 2013). Des progrès notables ont été réalisés en ce sens, ce qui a fait dire à Sercombe dès 2004 : « force est de constater que le travail de jeunesse est déjà une pratique professionnelle ». Cela dit, il ne mentionnait que très peu de pays dans lesquels le travail de jeunesse était professionnel. En Europe, seuls le Royaume-Uni, Malte, la Finlande et l'Irlande étaient cités (Sercombe 2004).

Quoi qu'il en soit, rien n'indique aujourd'hui que la professionnalisation améliorerait la pratique du travail de jeunesse. Ayant examiné la professionnalisation du travail social et de l'enseignement, Johnston-Goodstar et VeLure Roholt (2013) concluent que « la quête de professionnalisation n'est pas la garantie d'obtenir les résultats souhaités », ajoutant : « nous pouvons affirmer avec certitude que la professionnalisation du travail de jeunesse n'est pas nécessairement associée à une pratique de qualité ». Estimant que la priorité doit être donnée à l'amélioration de la qualité de la pratique, ils se posent la question de savoir quels moyens mettre en œuvre pour définir ce qu'est une pratique de qualité et tendre vers celle-ci. Maurice Devlin a suivi la même approche et exprimé des préoccupations similaires. Il se concentre sur la qualité des services proposés à la société dans le cadre du travail de jeunesse plutôt que sur le statut officiel de ce dernier. Jugeant le travail de jeunesse à l'aune des normes de qualité de service, il se dit convaincu que celui-ci est déjà une profession car c'est une pratique utile dans la société. Cela dit, la véritable question qui se pose aux travailleurs de jeunesse est de savoir s'ils souhaitent faire du travail de jeunesse une profession clairement délimitée ou s'ils préfèrent s'en tenir au *statu quo* et se contenter d'une définition et d'une protection juridiques partielles (Devlin 2012). Ces deux objectifs – améliorer la pratique/l'impact et être plus visible et reconnu dans la société – ne sont pas nécessairement contradictoires, comme en témoigne le cas de la Finlande où la professionnalisation a accru aussi bien la qualité du travail de jeunesse que l'accès à ce dernier (Nieminen 2014).

## **4.4. Professionnalismes**

Quatre concepts sont largement utilisés dans les études sociologiques sur la division et l'organisation du travail : l'activité (professionnelle) (en anglais *occupation*), la profession, la professionnalisation et le professionnalisme. L'activité professionnelle désigne toute activité, toute fonction, tout emploi ou tout travail qui est la principale source de revenus d'une personne. La famille professionnelle ou le groupe professionnel sont des regroupements d'activités professionnelles ou d'emplois similaires dans des catégories plus générales. La profession est considérée comme une activité professionnelle spécifique. Dans ce cas, qu'est-ce qui différencie une profession d'une activité professionnelle ? La première est associée aux concepts d'autonomie professionnelle et de fermeture sociale. L'autonomie professionnelle se caractérise par un degré de contrôle élevé des praticiens sur le travail qu'ils effectuent. Autrement dit, ce sont les professionnels eux-mêmes qui définissent les valeurs, les objectifs, les critères de qualité, les méthodes, l'éthique, l'organisation du travail, les nuances du corpus de connaissances et le transfert de connaissances dans le système éducatif ; le reste de la société a relativement peu d'influence sur ces éléments. L'autonomie professionnelle et le contrôle de la pratique partent du principe que seuls les membres d'une profession ont accès aux savoirs et savoir-faire spécialisés propres à celle-ci et que nul autre n'est capable d'évaluer la qualité de leur travail. Par fermeture sociale, on entend le fait que l'accès à l'activité dotée du statut de profession est soumis à des conditions de formation et/ou d'obtention d'une licence autorisant une personne à commencer la pratique. Les professionnels ou praticiens d'une profession jouissent d'un statut social élevé et sont rémunérés en conséquence. La médecine est souvent désignée comme archétype de la profession. Dans ce schéma, la professionnalisation renvoie au processus par lequel une activité professionnelle évolue pour devenir une profession.

Les professions – autrement dit, les activités « professionnalisées » – n'ont pas toujours existé ; avant le XIX<sup>e</sup> siècle, elles étaient très rares, même si les personnes compétentes dotées d'un savoir-faire dans une discipline particulière ont été valorisées dans toutes les sociétés. Les membres du clergé, les médecins et les praticiens du droit ont été les premiers à bénéficier de ce statut (voir Larson 1977). L'apparition des premières doctrines contemporaines relatives aux professions est même plus récente et remonte aux années 1950-1960. Les professions/activités professionnelles, mais aussi les idées qui s'y rapportent, ont constamment évolué. Il est donc tout à fait naturel qu'aujourd'hui encore, le monde du travail et les cadres servant à analyser le travail soient en perpétuel changement. Le travail et les activités professionnelles sont à considérer à la lumière d'un ensemble de transformations sociales, parmi lesquelles l'influence grandissante des formes de réglementation extérieure, au sein de l'État-nation (État providence) et entre les niveaux de l'administration publique (par exemple au niveau de l'Union européenne, de l'État, des ministères et des municipalités), l'importance croissante des audits et évaluations, le recours à des objectifs et indicateurs de performance, la standardisation du travail et l'exercice d'un contrôle financier sur les emplois, l'individualisation et la concurrence, ainsi que la coopération accrue entre les différents secteurs de la société. Tous ces facteurs concourent à ce que le contrôle du travail passe des organisations professionnelles et des relations collégiales à des structures dans lesquelles les flux, les valeurs, les

priorités et l'organisation du travail sont pris en main par les managers et les porteurs de projets (Evetts 2014). Face à ces évolutions de la société, les professions existantes changent, de nouvelles professions apparaissent et se développent, et les professions plus anciennes voient leur autonomie et leur degré de fermeture sociale se réduire. C'est ainsi que l'une des plus anciennes professions, celle de docteur en médecine, perd progressivement son autonomie. À l'inverse, les formateurs pour adultes peinent à obtenir la professionnalisation de leur activité en Europe (Berhardsson et Lattke 2011). Les changements qui interviennent au sein de la société constituent également le cadre général du développement du travail de jeunesse en tant qu'activité professionnelle.

Si le monde du travail ne cesse d'évoluer, la réflexion sur le travail et les activités professionnelles/professions se renouvelle également en permanence. C'est ainsi qu'est né par exemple l'argument selon lequel il n'était pas justifié d'établir une ligne de démarcation nette entre activité professionnelle et profession, et que la distinction entre les deux n'était pas une question de forme mais de degré. L'approche qui considère la profession comme le résultat (souhaité) du développement d'une (ou de toute) activité professionnelle et la professionnalisation comme le processus menant à ce résultat est aujourd'hui jugée dépassée (Evetts 2014). Dans la réflexion actuelle sur le travail, les notions de profession et de professionnalisation sont complétées par celle de professionnalisme, et plus précisément par trois variantes de celle-ci :

- ▶ le professionnalisme en tant que valeur (normative) ;
- ▶ le professionnalisme en tant que discours ;
- ▶ le professionnalisme en tant que projet professionnel.

Le professionnalisme qualifie ici le degré et la qualité de la pratique et la création d'une culture de la qualité. Ses trois variantes mettent en lumière différents éléments et différents mécanismes sociaux qui nous aident à mieux comprendre d'où il tire certaines de ses spécificités. Elles viennent également compléter l'idée selon laquelle la profession en tant qu'activité professionnelle spécifique est le résultat (souhaitable) du développement ou de l'évolution de cette activité professionnelle. Le raisonnement analytique s'en trouve amélioré car on fait ressortir ainsi certaines caractéristiques de la pratique et les mécanismes sociaux qui les expliquent, tout en montrant l'influence des environnements sociaux et administratifs sur ces aspects. Les trois variantes posent toutes en principe que les activités professionnelles diffèrent les unes des autres mais sont organisées en systèmes hiérarchiques, et qu'il est plus souhaitable d'être au sommet de la pyramide qu'à la base. La différence d'approche réside dans l'explication de la manière dont cette hiérarchie se constitue et les nuances et détails mis en exergue. Par conséquent, le précédent modèle de professionnalisation ne devrait pas être totalement abandonné (Saks 2012).

#### **4.5. Le professionnalisme en tant que valeur normative**

Le professionnalisme en tant que valeur normative affirme que la valeur des activités professionnelles découle des savoirs et savoir-faire spécialisés que les praticiens maîtrisent et exercent au service d'autres personnes, dans le respect de la déontologie. Certaines activités professionnelles sont plus valorisées que d'autres au sein de la société. Les praticiens professionnels disposant d'une expertise sans égale dans leur

domaine, eux seuls sont compétents pour jauger leur performance, la qualité du service qu'ils proposent à la société et d'autres aspects liés à leur travail. Par conséquent, l'encadrement de la pratique, l'évaluation des résultats, la constatation des abus et l'adoption de mesures à l'égard des professionnels peu performants sont la mission et le privilège de la communauté de praticiens. On obtient ainsi des communautés de pratique autonomes qui exercent un contrôle sur les praticiens par l'intermédiaire d'organisations professionnelles. Celles-ci peuvent également entrer en relation avec l'État pour restreindre par la loi l'accès à la profession. Le corpus de connaissances spécialisées (scientifiques) – sa création, sa mise à jour, son perfectionnement et sa transmission par le biais du système éducatif – est l'un des éléments centraux de cette variante du professionnalisme. Cela dit, le système d'éducation formelle a d'autres fonctions que le simple transfert de savoirs et savoir-faire spécialisés ; il est aussi considéré comme un moyen d'initier les praticiens à l'éthique professionnelle et de les intégrer à la communauté de praticiens (voir chapitre 1). Bien que le corpus spécialisé de savoirs et savoir-faire et les mécanismes de transfert jouent un rôle important dans toutes les conceptions du professionnalisme, c'est dans celle-ci qu'ils occupent la plus grande place.

#### **4.6. Application au travail de jeunesse**

Cette vision du professionnalisme met en avant le corpus spécialisé de savoirs et de savoir-faire, ce qui implique sa construction au moyen de méthodes scientifiques (ou d'autres méthodes, ce qui semble primordial pour certains travailleurs de jeunesse), puis la diffusion des savoirs dans la société et leur transfert aux futurs praticiens par le biais du système d'éducation formelle et de la formation.

De précédents travaux de recherche ont montré que, en Europe, les travailleurs de jeunesse suivent des parcours très divers dans l'éducation formelle (ou l'enseignement supérieur conduisant à un diplôme) et font principalement leurs études dans six domaines, en plus des formations généralistes :

- ▶ la pédagogie sociale ;
- ▶ les sciences sociales ;
- ▶ le travail social/l'aide sociale ;
- ▶ les sciences de l'éducation ;
- ▶ d'autres secteurs d'études (p. ex. profession d'infirmier, finance, ingénierie) ;
- ▶ le travail de jeunesse.

Les filières de l'enseignement supérieur conduisant à un diplôme dans le domaine du travail de jeunesse sont le principal cursus de formation des travailleurs de jeunesse dans une minorité de pays : Malte, la France, l'Estonie, l'Irlande, la Lettonie, le Luxembourg, la Suède et le Royaume-Uni. Dans la majorité des pays, les travailleurs de jeunesse ont pour la plupart suivi des études dans l'un des quatre autres domaines. Les formations généralistes prédominent dans quatre pays : le Portugal, la Grèce, la Roumanie et la Slovaquie (Dunne *et al.* 2014a : 118-21). En Allemagne, les études universitaires dans le domaine du travail de jeunesse sont rattachées au travail social et à la pédagogie sociale. Pour ce qui est de l'enseignement professionnel, les spécialistes du travail de jeunesse ont souvent suivi une formation en

tant qu'éducateur/professionnel de la petite enfance. Les travailleurs de jeunesse chrétiens suivent des études dans les facultés de théologie où ils sont formés à la pratique concrète du travail de jeunesse chrétien. En Croatie, il n'y a pas de programmes universitaires dans le domaine du travail de jeunesse mais différents programmes universitaires destinés aux spécialistes travaillant auprès des jeunes, qui s'articulent autour de quatre grands axes : le travail social, la pédagogie sociale, la pédagogie et l'enseignement primaire. En Écosse, il existe des licences, un diplôme post-licence, un master et des programmes de doctorat en apprentissage ancré dans la communauté et en développement des ressources locales/éducation ouverte (Kiilakoski 2018).

Dans une enquête menée auprès de travailleurs de jeunesse internationaux au second semestre de 2018 (Enquête\_1), près de la moitié des travailleurs de jeunesse avaient obtenu un diplôme en matière de travail de jeunesse dans l'enseignement postsecondaire ou supérieur (48 %). Un quart avaient suivi une ou plusieurs formations accréditées ou validées ne conduisant pas à un diplôme et 27 % n'avaient suivi aucune formation. En se penchant sur le niveau de formation atteint en dehors du travail de jeunesse, on constate que, tous domaines confondus, plus de 90 % des personnes interrogées étaient diplômées de l'enseignement postsecondaire ou supérieur et 4 % seulement n'avaient pas suivi de formation spécialisée (tableau 8).

**Tableau 8. Niveau de formation des travailleurs de jeunesse (n = 215 ; données pondérées)**

	Formation générale, y compris en dehors du travail de jeunesse	Formation spécifique au travail de jeunesse
Enseignement supérieur	84 %	42 %
Formation professionnelle	8 %	6 %
Formation accréditée ou validée	5 %	26 %
Aucune de ces réponses	4 %	27 %

Bien que les travailleurs de jeunesse diplômés aient pour la plupart obtenu leur diplôme dans un autre domaine que le travail de jeunesse, le domaine de spécialisation de près de la moitié d'entre eux était soit le travail de jeunesse, soit un domaine très proche (tableau 9). Les savoirs et savoir-faire acquis dans l'éducation informelle et/ou non formelle et dans les formations supérieures diplômantes en psychologie, travail social ou métiers de l'enseignement peuvent être appliqués soit directement auprès des jeunes dans le cadre du travail de jeunesse, soit indirectement pour la création, la mise en place ou la gestion d'organisations, de projets et de programmes dans le domaine du travail de jeunesse. La catégorie « autres » (52 %) regroupe divers domaines d'études allant de la recherche sociale à la philosophie en passant par l'agriculture. Les personnes qui ont choisi ces spécialisations auront besoin d'une formation plus approfondie dans le domaine du travail de jeunesse pour pouvoir exercer dans ce secteur.

**Tableau 9. Études suivies par les travailleurs de jeunesse (n = 215 ; données pondérées)**

<b>Travail de jeunesse</b>	13 %
<b>Psychologie</b>	8 %
<b>Éducation, enseignement, pédagogie</b>	6 %
<b>Apprentissage non formel/informel, loisirs, sports et gestion</b>	12 %
<b>Travail social</b>	6 %
<b>Arts</b>	3 %
<b>Autres</b>	52 %

Un groupe de discussion composé de travailleurs de jeunesse de neuf pays réuni à Cascais en juin 2018 a montré que le niveau d'études des travailleurs de jeunesse était globalement élevé : tous les participants au groupe avaient atteint le niveau licence ou master, et l'un d'entre eux avait même achevé deux programmes de master. Aucun des participants n'avait suivi d'études menant au travail de jeunesse et aucun n'avait obtenu de diplôme en travail de jeunesse dans le système d'éducation formelle (établissement d'enseignement professionnel ou université). Ils avaient en revanche étudié différentes disciplines, dont certaines avaient un lien avec le travail de jeunesse, tandis que d'autres étaient sans rapport direct avec le domaine (FGI\_4). Dans le groupe de discussion réuni en juin à Strasbourg, la plupart des participants étaient titulaires d'un diplôme universitaire en sciences sociales liées au travail de jeunesse (psychologie ou pédagogie, par exemple). Certains étaient diplômés d'une discipline plus éloignée du travail de jeunesse. D'autres avaient suivi une formation spécialisée en travail de jeunesse lors de stages (FGI\_6). Les participants au groupe de discussion composé d'employeurs et d'organisateur de travail de jeunesse ont souligné l'importance des formations en dehors des programmes de l'enseignement supérieur menant à un diplôme (FGI\_5). Un autre groupe de discussion a mis en avant l'importance de l'apprentissage mutuel. Le point de vue dominant des participants au groupe de discussion constitué de représentants d'organisations de jeunesse était que l'éducation et l'apprentissage non formels devraient être préférés à l'éducation formelle pour l'acquisition de compétences dans le domaine du travail de jeunesse. Ces personnes considéraient par ailleurs que les diplômes étaient un complément plutôt qu'une nécessité pour les travailleurs de jeunesse (FGI\_2). Parmi les sept participants au FGI\_3, un était titulaire d'un diplôme de deuxième cycle, quatre avaient une licence et deux un master. Trois des participants, soit 43 %, avaient un diplôme en travail de jeunesse tandis que deux avaient une formation d'enseignant et trois étaient diplômés d'autres domaines. Tous avaient participé à des formations dans le domaine de la jeunesse. Alors qu'ils avaient pour la plupart une vingtaine ou une trentaine de stages de formation à leur actif, certains n'en avaient effectué qu'une dizaine au plus. Ils se répartissaient en deux groupes : ceux qui avaient suivi entre une et trois formations par an et ceux qui en avaient suivi entre quatre et six. Dans le groupe de discussion FGI\_7, quelques personnes seulement parmi les 18 participants avaient obtenu un « certificat officiel de travail de jeunesse » à l'issue de programmes d'éducation non formelle ou de cours universitaires, mais ils avaient fait de nombreux stages par ailleurs. Nombre de militants des organisations de jeunesse ont évoqué

leur parcours dans l'éducation formelle et souligné l'importance de l'apprentissage mutuel et des réseaux (FGI\_1). Le tableau 10 ci-dessous est une synthèse qualitative des conclusions de l'enquête et des groupes de discussion sur les parcours d'enseignement et de formation des travailleurs de jeunesse, des formateurs au travail de jeunesse et des gestionnaires de travail de jeunesse actifs sur la scène internationale.

**Tableau 10. Éducation formelle et contextes d'apprentissage non formel des travailleurs de jeunesse**

	Niveau/ nombre	Domaine d'études/ discipline
Éducation formelle	Élevé	Majoritairement non spécifiques au travail de jeunesse, en partie activités « voisines », en partie autres disciplines
Formations, apprentissage non formel	Important	Axés sur le travail de jeunesse

L'enquête et des groupes de discussion montrent que les travailleurs de jeunesse et les organisateurs de travail de jeunesse accordent une grande importance à la formation au travail de jeunesse. C'est ce qui ressort très clairement des parcours d'enseignement et de formation des premiers et des avis exprimés lors des entretiens. Bien qu'aucune formation spécialisée dans le travail de jeunesse ne soit exigée pour pouvoir exercer dans ce domaine et malgré l'offre de formation limitée, les participants étaient dans l'immense majorité diplômés de l'enseignement supérieur. Nombre d'entre eux ont acquis leur diplôme dans une discipline proche du travail de jeunesse et certains dans des domaines plus éloignés. Comme le montre le chapitre 2, rédigé par O'Donovan *et al.*, les pays européens proposant des formations diplômantes en travail de jeunesse dans des établissements d'enseignement supérieur non universitaires et des universités sont assez peu nombreux : sur les 41 pays du Conseil de l'Europe<sup>8</sup> qui ont été examinés, six proposaient des formations supérieures menant à un diplôme en travail de jeunesse et 11 des programmes dans des domaines connexes. Dix-sept pays proposaient également des formations professionnelles et des possibilités de formation continue aux travailleurs de jeunesse, et huit proposaient à la fois des formations professionnelles et des formations supérieures conduisant à un diplôme. Une offre d'éducation non formelle et des stages de formation étaient proposés aux travailleurs de jeunesse dans 39 pays (voir chapitre 2).

Dans l'ensemble, on peut dire qu'un pourcentage élevé de travailleurs de jeunesse n'ont pas suivi de formation spécialisée dans le domaine du travail de jeunesse. Cela dit, les données issues des groupes de discussion et de l'enquête tendent à indiquer que les travailleurs de jeunesse seraient disposés à se former s'ils avaient davantage de possibilités de le faire. Les résultats montrent la grande importance attachée à l'apprentissage non formel en dehors du système d'éducation formelle pour la préparation des travailleurs de jeunesse. Il semblerait même que les travailleurs de jeunesse jugent cet aspect plus important que l'éducation formelle pour le

8. Sur les 47 États membres que comptait le Conseil de l'Europe, 6 n'ont pas répondu.

transfert de savoirs et de savoir-faire spécialisés. Tout cela ne doit cependant pas faire oublier les vertus de l'éducation formelle. Celle-ci permet en effet aux travailleurs de jeunesse d'acquérir une solide base de connaissances pour une pratique efficace. On retiendra par ailleurs que l'éducation formelle fait partie des attributs essentiels d'une profession ou d'une activité hautement professionnalisée. D'autres constantes caractérisant les activités professionnelles et professions bien établies et reconnues sont les centres de recherche et pôles de connaissances. S'il existe des instituts, des écoles et des centres de recherche œuvrant à la production de connaissances de qualité sur le travail social et l'éducation, deux domaines d'action sociale très proches du travail de jeunesse, on n'en trouve guère dans le domaine du travail de jeunesse. Dans la pratique, le travail de jeunesse est souvent enseigné par des professeurs qui ont fait des études et travaillent principalement dans d'autres domaines comme le travail social, l'éducation ou l'étude des communautés. Cela dit, seuls des centres de recherche spécialisés dans le travail de jeunesse pourraient construire et diffuser des savoirs de qualité sur les différents aspects de la pratique du travail de jeunesse, ce qui permettrait au travail de jeunesse de gagner en qualité et d'accroître son impact. Ces centres pourraient également devenir des lieux de production de connaissances novatrices. Leurs méthodes de recherche pourraient par exemple inclure plus d'éléments participatifs, comme dans le projet *Evaluation and Communication of Youth Work in Europe* (Ord et al. 2018). Enfin, ils pourraient fournir des données reconnues par d'autres acteurs de la société, en particulier les administrateurs publics et les responsables politiques. Leurs travaux de recherche pourraient être particulièrement utiles au développement du travail de jeunesse bénévole, les études consacrées à ce dernier étant peu nombreuses en regard de son poids dans le secteur. Les savoirs ainsi construits pourraient servir de base à l'élaboration de modèles de répartition des tâches entre travailleurs de jeunesse rémunérés et bénévoles.

#### **4.7. Le professionnalisme en tant que discours**

Le professionnalisme en tant que discours conçoit le professionnalisme comme une construction pouvant être imposée « d'en haut » à une activité professionnelle et à des praticiens. Dans les systèmes de protection sociale contemporains, de nombreux services sociaux ne sont pas fournis sur la base du bénévolat ou de l'interaction des mécanismes de marché, mais financés à l'aide d'un budget commun. Si les services payés sur les deniers publics peuvent être assurés par des organismes du secteur public, il est également assez courant qu'ils soient sous-traités à des organisations à but non lucratif ou à des entreprises commerciales. Les modalités pratiques diffèrent bien entendu d'un pays à l'autre car elles dépendent de la structure institutionnelle et de l'histoire de chacun d'entre eux. Cela dit, les exigences de responsabilité, de confiance et de transparence sont incontournables et donnent lieu à une réglementation accrue et à une multiplication des contrôles et évaluations.

Cet accès aux ressources publiques est souvent vu d'un bon œil par les groupes professionnels. Il leur offre dans bien des cas la possibilité de poursuivre leur pratique mais s'accompagne d'un contrôle accru sur celle-ci car le bailleur de fonds s'attend à recevoir un type et une qualité de service donnés, et non un service quelconque. En Europe, le soutien financier et organisationnel apporté au travail de jeunesse provient le plus souvent du secteur public. Le bénéfice des aides pouvant être conditionné au

respect de certaines règles, la réalité quotidienne des praticiens peut être éloignée des idéaux du professionnalisme « de métier » (*occupational professionalism*) associant l'autonomie de l'expert et la maîtrise des objectifs, des valeurs, des processus et de l'organisation du travail en général. Les praticiens employés par de grandes organisations ou soumis à des critères de financement peuvent, dans les faits, jouir d'une autonomie très limitée. Ce contrôle managérial construit et impose à une activité ou à un groupe professionnels une vision de la pratique qu'ils n'auraient pas choisie en tant qu'experts de la pratique et de la profession. Se rattache à cela la notion de professionnalisme « organisationnel » (*organisational professionalism*), qui met en relief le fait que de nombreux praticiens travaillent au sein de grandes organisations, sous le contrôle de managers. Leurs pratiques sont donc établies et contrôlées par leurs responsables hiérarchiques. Un terme existe, non sans raison, pour désigner cette pratique : le managérialisme. Les organisations exercent une influence considérable sur les activités, ne se contentant pas de les transformer mais allant – pour les plus grandes d'entre elles – jusqu'à créer de nouvelles professions incluant les spécialités comme le conseil en management, le management de l'information, la publicité et les relations publiques (Ackroyd 2016 ; Reed 2018). Le travail de jeunesse est, semble-t-il, également influencé par ce type de pratiques.

#### **4.8. Application au travail de jeunesse**

La vision du professionnalisme en tant que discours construit « d'en haut » par les responsables de l'élaboration des politiques et la notion de professionnalisme organisationnel – autrement dit l'influence considérable des managers et financiers réduisant le contrôle exercé par les praticiens – mettent en lumière les efforts déployés par le travail de jeunesse pour ne pas être instrumentalisé. Les aspects instrumentaux du rôle du travail de jeunesse apparaissent par exemple dans la nouvelle stratégie européenne en faveur de la jeunesse, qui le considère comme un mode d'apprentissage informel et non formel servant les objectifs de l'action des pouvoirs publics. La stratégie souligne également la nécessité d'adapter le travail de jeunesse à l'évolution de l'environnement social et technologique (CE 2018).

Dans l'histoire du travail de jeunesse, nombre de grandes organisations influentes ont créé des sections de jeunes pratiquant le travail de jeunesse à leurs conditions, c'est-à-dire conformément à leurs propres valeurs et usages. Parmi celles qui ont mis en place des sections et/ou organisations de jeunesse dans lesquelles le travail auprès des jeunes est mené en accord avec les valeurs des organisations mères, les plus connues sont sans doute les églises, les partis politiques, les organisations paramilitaires, les organisations professionnelles et les clubs de loisirs. La liste est longue. Ce schéma n'a pas été créé ni réinventé au cours des dernières décennies : son histoire remonte aux débuts du travail de jeunesse en Europe. Certaines inflexions plus récentes peuvent s'expliquer par l'influence de plus en plus marquée de l'Union européenne, concourant à ce que soient appliqués également au secteur du travail de jeunesse les principes de l'État d'investissement social complétant ceux de l'État providence. La préparation des jeunes au marché du travail et leur accompagnement dans leur transition vers la vie active se sont élevés dans la hiérarchie des priorités du travail de jeunesse. Cette évolution pourrait impliquer un soutien accru à la pratique du travail de jeunesse, mais aussi des contrôles renforcés de celle-ci.

Certains travailleurs de jeunesse pourraient considérer que cette tendance à définir de plus en plus le travail de jeunesse à travers sa fonction d'utilité sociale s'éloigne quelque peu des idéaux et valeurs du professionnalisme « de métier » appliqué au travail de jeunesse. Ces idées déconcertantes tirent leur origine des différents courants d'interprétation de la nature du travail de jeunesse et de son rôle dans la société. Les systèmes contemporains d'administration publique, valorisant toujours plus une gestion par les chiffres, misent sur des indicateurs cibles pour mettre en évidence les effets et impacts de leur action et imposent des pratiques similaires au travail de jeunesse. Si l'une des variantes du travail de jeunesse se concilie assez bien avec les notions de professionnalisme organisationnel et de profession en tant que discours, d'autres conceptions du travail de jeunesse sont également possibles. Le paradigme compatible part des besoins de la société et souligne la nécessité de socialiser les jeunes dans un ordre social fonctionnel : ils doivent respecter les valeurs jugées importantes et les promouvoir activement. De ce point de vue, il est donc tout à fait naturel d'attendre aujourd'hui du travail de jeunesse qu'il contribue à résoudre des problèmes sociaux en réduisant par exemple le chômage des jeunes et les taux d'abandon scolaire, et qu'il favorise l'inclusion sociale des jeunes migrants et réfugiés. Cela dit, l'histoire du travail de jeunesse nous montre aussi que ce dernier a été utilisé pour enseigner des valeurs autrefois chéries ou attendues par exemple dans les États autoritaires, comme le patriotisme et l'obéissance. Parmi les visions du travail de jeunesse qui s'accordent avec ce paradigme, on peut citer la théorie du développement positif de la jeunesse (Benson *et al.* 2007 ; Snyder et Flay 2012) et les cinq C (Geldhof *et al.* 2015 ; Ramey et Rose-Krasnor 2012). Les objectifs concrets dépendent du lieu et de l'époque et sont déterminés par les besoins des pouvoirs publics et donc par les défis et problématiques qu'une société perçoit à un moment donné. Ils peuvent inclure, entre autres, le patriotisme et l'identité ethnique, l'entrepreneuriat et les compétences pour l'emploi, le militantisme social ou politique ou encore l'adhésion aux règles de l'école. On remarquera que, ici aussi, les objectifs, les valeurs et l'organisation de la pratique du travail de jeunesse lui sont dans une large mesure imposés « d'en haut » par les gestionnaires et ceux qui financent ses activités, et non décidés de manière collégiale par les praticiens.

À l'inverse, certains acteurs du travail de jeunesse considèrent qu'il est inapproprié de recourir à ce dernier pour régler des problèmes sociaux. C'est notamment l'idée qui est défendue par le mouvement « In Defence of Youth Work » (Pour la défense du travail de jeunesse) (In Defence of Youth Work s.d.). D'après le paradigme fondé sur les processus, le travail de jeunesse doit proposer aux jeunes un environnement propice à leur développement en partant de leurs besoins et de leur situation personnelle. Il doit favoriser l'épanouissement du jeune. On ne peut connaître avec exactitude le résultat de ces interventions car la jeunesse et les processus du travail de jeunesse sont trop complexes pour pouvoir faire des pronostics. Les partisans de cette approche considèrent qu'il n'est pas nécessaire de connaître ce résultat (Belton 2014 ; Ord 2016). Ce paradigme place le jeune au centre de l'attention et le traite sur un pied d'égalité avec les adultes (Sapin 2009). Cela dit, bien qu'il soit difficile, voire impossible, de prédire les résultats du travail de jeunesse, ce dernier reste une activité organisée et planifiée (Kiilakoski 2015). Cette approche n'est pas

nécessairement compatible avec la notion de profession en tant que discours : le point de départ n'étant pas le même, des divergences apparaissent entre les besoins et souhaits des travailleurs de jeunesse et ceux des responsables politiques.

Les interventions toujours plus nombreuses dans la vie des jeunes pour assurer leur socialisation et les accompagner dans leur transition de l'enfance, synonyme de dépendance, à l'âge adulte où ils deviendront des citoyens autonomes et membres actifs de la société nécessitent des moyens pour être mises en œuvre. Des ressources croissantes sont ainsi allouées au secteur de la jeunesse et du travail de la jeunesse, allant des budgets des organisations et des collectivités locales aux programmes comme Erasmus+ et les fonds structurels européens. Elles sont mises à la disposition de tous les travailleurs de jeunesse, qu'ils soient rémunérés ou bénévoles. L'apparition et le développement des politiques de jeunesse intersectorielles pourraient donner lieu à une coordination accrue des services destinés aux jeunes, ce qui aura une incidence sur le travail de jeunesse. La collaboration est par définition essentielle dans le secteur de la jeunesse (Nico 2017). Cette tendance se fait jour et s'accroît sous l'effet de deux facteurs : le soutien grandissant du secteur public et le mouvement général de ce dernier vers la coopération (Taru 2017). Les évolutions et priorités actuelles de l'action publique encouragent la collaboration dans le domaine de la jeunesse ; la nouvelle stratégie européenne en faveur de la jeunesse, par exemple, donne une place centrale à la coopération, tant intersectorielle que verticale, dans ce secteur :

Il convient de renforcer la coopération intersectorielle à tous les niveaux de décision en cherchant à établir des synergies et des complémentarités entre les actions et en favorisant la participation des jeunes. Il y a lieu que les États membres encouragent les jeunes et d'autres parties prenantes à mettre en place des initiatives conjointes, par exemple dans les domaines de l'éducation, de l'emploi, du numérique, des sports, de la durabilité et de la coopération internationale, en exploitant pleinement le potentiel des fonds européens. (CE 2018 : 9)

Dans les efforts déployés pour répondre aux besoins des jeunes par le travail de jeunesse, la coopération englobe souvent la collaboration entre spécialistes, la mise en place de guichets uniques où a lieu la première prise de contact entre les travailleurs de jeunesse et les jeunes et des initiatives visant à rendre le travail de jeunesse utile et nécessaire à d'autres organisations et spécialistes. Plusieurs formes de collaboration entre travailleurs de jeunesse et spécialistes d'autres domaines, mises en place avec le soutien du secteur public, peuvent être citées ici. Ohjaamo, en Finlande, est un « guichet unique » où les travailleurs de jeunesse travaillent avec d'autres spécialistes dans des centres d'orientation à bas seuil destinés aux jeunes (Ohjaamo s.d.). Le programme Youth Prop Up en Estonie est un autre exemple de coopération entre des travailleurs de jeunesse et d'autres spécialistes (Youth Prop Up). Dans les deux cas, les travailleurs de jeunesse qui interviennent sont rémunérés. Pour l'heure, la question de savoir si une telle collaboration fonctionnerait tout aussi bien avec des travailleurs de jeunesse bénévoles n'est pas encore tranchée. Ces deux initiatives s'adressant à un public de jeunes qui n'est pas le plus facile à aider, elles pourraient exiger des compétences et des ressources spécifiques non accessibles aux bénévoles. Cela ne signifie pas nécessairement que ces derniers doivent en être exclus – il s'agit plutôt d'une question de répartition des rôles et des tâches.

L'analyse des rapports des groupes de discussion FGI\_1 à FGI\_7 n'a pas mis en évidence d'attitudes ou d'opinions critiques des travailleurs de jeunesse à l'égard des soutiens financiers ou des organisateurs du travail de jeunesse, pouvant être dues à des interprétations divergentes du rôle du travail de jeunesse. Ces questions auraient très bien pu émerger dans les groupes où les trois catégories d'acteurs étaient présentes (FGI\_1, FGI\_2, FGI\_5, FGI\_7). Cela n'a pas été le cas, ce qui peut être vu comme une absence de contradiction significative. Les deux paradigmes du travail de jeunesse – l'un centré sur les jeunes et l'autre sur la société – n'ont pas non plus été abordés. On peut en déduire que ce point ne pose pas de problème particulier ; sinon, il serait apparu au cours de la discussion (voir ci-dessous). Les participants à l'un des groupes de discussion ont souligné combien il était utile et nécessaire pour les travailleurs de jeunesse de disposer de compétences en matière de collaboration (FGI\_3). Ils ont insisté sur le fait qu'il ne fallait pas seulement espérer obtenir quelque chose des instances qui acceptent de travailler en partenariat avec les organisations de travail de jeunesse, mais également leur offrir quelque chose en retour.

Il est arrivé que des participants aux groupes de discussion ne s'identifient pas tout de suite en tant que travailleurs de jeunesse. Au sein du groupe de Ljubljana, certains ne se considéraient pas comme tels en raison d'un manque de reconnaissance du travail de jeunesse dans leur pays (FGI\_7). Se dire « travailleur de jeunesse » avait pour eux une connotation négative. Dans un autre groupe, ceux qui ne s'identifiaient pas comme des travailleurs de jeunesse – principalement pour la même raison – étaient majoritaires. Le manque d'expérience faisait également partie des motifs mis en avant (FGI\_6). Cette question ayant émergé spontanément, elle devait occuper leurs esprits. Les pays concernés étaient situés dans le sud de l'Europe et dans les Balkans occidentaux.

#### **4.9. Le professionnalisme en tant que projet professionnel**

La notion de profession en tant que projet professionnel met l'accent sur les efforts déployés par les professions pour acquérir une influence sur le plan économique et un statut social (Muzio *et al.* 2013). Ce concept découle d'évolutions intervenues dans les sociétés libérales des États-Unis et du Royaume-Uni. La présence de l'État y étant relativement limitée par rapport à ce que l'on peut connaître en Europe continentale, les associations professionnelles se devaient de prendre une plus grande part de responsabilité dans le bien-être des populations, et avaient aussi plus de latitude pour le faire. Cette variante du professionnalisme considère que le développement des groupes professionnels est motivé par la recherche d'une situation de monopole les mettant en mesure d'exercer un contrôle accru sur les questions liées à leur travail comme l'autonomie professionnelle et la rémunération. Un groupe professionnel ayant le monopole de la prestation d'un service au sein de la société aurait également le pouvoir d'influencer l'État, voire de s'attirer les faveurs de ce dernier, pour que sa position monopolistique au sein de la société et le contrôle qu'il exerce sur les conditions de la prestation de son service deviennent encore plus incontestés. Le terme de « projet professionnel » dans le sens qui lui est donné ici est porteur d'une connotation quelque peu négative car il est associé à la lutte pour le pouvoir et à la recherche du bien-être d'un groupe professionnel plutôt que de la société dans son ensemble. Les activités des praticiens sont motivées par le souhait

d'obtenir une position monopolistique dans la société et de s'assurer dans le même temps l'accès aux ressources et un statut social élevé. Du point de vue de la fermeture sociale, cette variante du professionnalisme se rapproche du professionnalisme en tant qu'idéologie et valeur. Cela dit, au lieu d'apporter une valeur ajoutée par des services de plus grande qualité, l'organisation a pour priorité d'asseoir son pouvoir. Cette approche considère que ces motivations influent largement sur le développement des pratiques spécialisées.

#### **4.10. Application au travail de jeunesse**

Cette conception du professionnalisme montre l'importance d'une unification des praticiens, selon la devise « ensemble on est plus forts », voire « unis nous vaincrons, divisés nous échouons ». Le travail de jeunesse est un champ de pratique qui relève de nombreux défis sociaux et cible différents groupes de jeunes en faisant appel à de multiples méthodes dont on attend qu'elles concourent à la réalisation de divers objectifs des pouvoirs publics dans le domaine social. Bien des activités sont marquées par un clivage supplémentaire entre travailleurs de jeunesse bénévoles et travailleurs de jeunesse rémunérés. Si la variété des méthodes employées dans le travail de jeunesse peut être considérée comme un atout, elle constitue également un défi à elle seule ; le souhait de réduire cette diversité et d'unifier davantage la pratique est clairement présent dans la déclaration de la deuxième Convention européenne du travail de jeunesse :

Il n'est certainement pas facile de trouver un terrain commun. La pratique contemporaine du travail de jeunesse englobe le travail de rue, le travail ouvert, le travail basé sur tel projet ou tel problème, l'activité auto-organisée par l'intermédiaire des organisations de jeunesse, les informations à la jeunesse, les échanges de jeunes, etc. [...] Dans le cadre de cette diversité, qui doit être célébrée à plusieurs égards, la quête d'un terrain commun peut paraître inaccessible, pourtant il s'agit d'une tâche impérative si l'on veut que le rôle du travail de jeunesse soit mieux défini, que sa contribution distinctive soit communiquée, et que ses connexions avec des priorités politiques plus vastes et sa place en leur sein soient clarifiées (Convention européenne du travail de jeunesse 2015).

L'élaboration d'un cadre commun pour la qualité du travail de jeunesse (CE 2015) et d'une charte du travail de jeunesse (Europe Goes Local s. d.) fait partie des efforts déployés pour susciter une plus grande unanimité (méthodologique) dans le secteur du travail de jeunesse. Il s'agit d'une initiative décidée en haut lieu. La théorie des architectures de pratique considère qu'il y a trois aspects importants dans toute pratique – les discours, les actions et les relations – et que tous ont un ancrage historique et institutionnel dans la société. Appliquant ce concept au travail de jeunesse, Tomi Kiilakoski classe 44 pays et régions du Conseil de l'Europe en quatre catégories selon le niveau de leurs « architectures de pratique » (voir chapitre 3). Il conclut que près de 25 % des pays entrent dans la catégorie des « architectures de pratique robustes » et 25 % dans celle des « architectures de pratique robustes, pouvant encore être développées ». Les 50 % restants sont les « architectures de pratique partiellement développées » et les « architectures de pratique à développer ». Des conclusions globalement similaires sont présentées au chapitre 9 qui décrit les réseaux et organisations de travailleurs de jeunesse dans les pays du Conseil de l'Europe : des organisations de travailleurs de jeunesse sont actives dans 24 pays et

17 en sont dépourvus. Des réseaux de travailleurs de jeunesse, des ONG et des réseaux d'organisations de jeunesse sont présents dans 10 pays. La principale fonction de ces réseaux et organisations est de soutenir la pratique du travail de jeunesse au niveau national. Il existe également trois réseaux paneuropéens. L'impression générale qui se dégage de ce chapitre est celle d'une grande disparité dans la capacité des organisations à remplir cette fonction. Alors que, dans certains pays, les organisations de travailleurs de jeunesse semblent dynamiques et au service des intérêts de leurs membres, dans d'autres, les travailleurs de jeunesse ne bénéficient probablement pas du même niveau de soutien. Par ailleurs, les organisations de travailleurs de jeunesse semblent relativement peu nombreuses aux niveaux européen et national. Dix pays seulement sont dotés de réseaux et d'organisations de travailleurs de jeunesse bien développés. Ce constat est corroboré par le fait qu'il n'existe que trois organisations de travailleurs de jeunesse au niveau européen.

Par rapport aux métiers de l'enseignement et au travail social, les organisations de travailleurs de jeunesse sont plutôt peu développées dans de nombreux pays européens, si ce n'est la plupart. Cette situation est sans doute due en partie à la diversité des méthodes de travail. Par la force des choses, lorsque les organisations se constituent autour d'une méthode ou d'un héritage historique, elles sont plus nombreuses, ce qui explique la dispersion plus grande dans le secteur. S'ajoute à cela le fait que les praticiens du travail de jeunesse ne sont pas exclusivement des travailleurs de jeunesse, mais également des travailleurs d'autres domaines. Ces personnes peuvent avoir adhéré à leurs propres organisations professionnelles et être moins motivées à rejoindre celles du travail de jeunesse.

#### **4.11. Conclusions**

À l'instar d'autres activités, le travail de jeunesse en tant que pratique ne cesse de se développer et d'évoluer. Cela est tout à fait normal. Les changements qui interviennent à l'intérieur même et autour du secteur du travail de jeunesse sont le fruit des évolutions du contexte organisationnel, administratif et social dans lequel il s'inscrit. La notion d'État d'investissement social, qui fait une place importante à l'investissement dans la jeunesse, influe sur l'environnement politique dans lequel s'exerce le travail de jeunesse. Vu sous cet angle, le travail de jeunesse accède à une fonction sociale supérieure car les autorités attendent de lui qu'il contribue à la socialisation des jeunes et à leur émancipation, pour qu'ils deviennent des citoyens autonomes, actifs et membres à part entière de la société. Les politiques d'inclusion sociale et, pour ce qui nous occupe ici, les mesures visant les jeunes vulnérables issus de milieux défavorisés jouent un rôle particulier.

La présence d'un nombre important de bénévoles parmi les travailleurs de jeunesse influe également sur l'évolution du travail de jeunesse. À ce propos, il conviendrait de se pencher sérieusement sur la question de savoir comment répartir le travail entre les praticiens bénévoles et les praticiens rémunérés du travail de jeunesse pour que ce dernier ait un impact positif sur les jeunes et sur la société dans son ensemble. Elle a déjà été abordée mais il n'existe à ce jour aucun consensus sur la voie à suivre.

Trois concepts issus de la sociologie des professions ont été présentés dans ce chapitre et appliqués au travail de jeunesse : le professionnalisme en tant que valeur

normative, en tant que discours et en tant que projet professionnel. En mettant en avant des aspects spécifiques du travail de jeunesse, chacune de ces trois perspectives permet d'identifier des opportunités dans ce secteur.

L'approche qui considère la profession sous l'angle de la valeur souligne l'importance des connaissances spécialisées, indispensables pour fournir des services de qualité. Les connaissances ne sont pas statiques ; au contraire, elles sont construites par différents acteurs dans des contextes évolutifs. Le corpus de connaissances du travail de jeunesse doit donc être développé, renouvelé et mis à jour en permanence. Pour la création de connaissances, il faudrait disposer d'institutions de recherche spécialisées dans le travail de jeunesse. Le transfert des savoirs spécialisés nécessite quant à lui des programmes d'études au sein de l'éducation formelle et des environnements d'apprentissage non formel. La distinction entre études supérieures sanctionnées par un diplôme et stages de formation de courte durée permet de tenir compte des besoins différents des travailleurs de jeunesse selon qu'ils sont bénévoles ou rémunérés. Du point de vue de la sociologie des professions, les institutions chargées de créer et de transmettre des savoirs de qualité sont un attribut essentiel des activités reconnues et hautement professionnalisées.

En appliquant au travail de jeunesse la notion de profession comme discours, on constate que ce dernier pourrait tirer parti d'un investissement accru de fonds publics en réponse aux enjeux et défis sociaux qui se posent à la jeunesse. Par sa nature même, le travail de jeunesse nécessite une connaissance pointue des modes de pensée et des façons d'agir des jeunes. Les travailleurs de jeunesse possèdent donc les compétences requises pour soutenir les jeunes. Une hausse de l'investissement dans les interventions ciblant les jeunes est une occasion à saisir pour le travail de jeunesse, qui pourra proposer son expertise pour aider à la réalisation de divers objectifs d'action des pouvoirs publics. La promotion de la participation des jeunes à l'éducation et l'accompagnement dans la recherche d'emploi sont sans doute les plus courants, mais il y en a d'autres. Ce soutien lui permettra d'obtenir une meilleure reconnaissance de son rôle dans la société. Comme le montre cette perspective, cela ne peut toutefois se faire qu'au prix de l'adaptation du travail de jeunesse – avec son système de valeurs, ses objectifs et ses normes – aux besoins d'autres secteurs de l'action publique, mais rien n'indique que cela soit particulièrement problématique aujourd'hui. La différenciation entre travailleurs de jeunesse bénévoles et rémunérés revêt ici une très grande importance : les programmes d'action des pouvoirs publics doivent être utilisés de manière à favoriser le développement de communautés de travail de jeunesse unifiées, dotées de travailleurs de jeunesse bénévoles et rémunérés.

La notion de profession en tant que projet professionnel accorde une large place aux efforts déployés par les professions pour acquérir un statut social et fait ressortir la dimension de fermeture sociale, bien que cette dernière n'ait pas été jugée importante par les chercheurs qui ont étudié la professionnalisation du travail de jeunesse par le passé. Cette variante du professionnalisme inclut également l'autonomie professionnelle et l'autogestion. Pour un contrôle interne accru, une façon d'avancer pourrait être d'intensifier la collaboration entre organisations de travailleurs de jeunesse. Des actions coordonnées renforceraient en parallèle le pouvoir de négociation avec les partenaires et autres acteurs concernés. Le travail de jeunesse recouvre une famille d'activités plutôt hétérogène qui s'adresse à des groupes divers et utilise

de multiples méthodologies pour concourir à la réalisation de divers objectifs des pouvoirs publics. La création d'une organisation faitière unique et puissante reste un défi. Cela dit, la constitution d'alliances serait un impératif pour cette famille d'activités qui aspire à une meilleure reconnaissance sociale. L'élaboration de codes de déontologie et de normes éthiques et la formulation d'exigences en matière de formation permettront également de mieux distinguer le travail de jeunesse des autres activités professionnelles et de le définir plus clairement comme un champ d'activité hautement professionnalisé. Il va de soi que les travailleurs de jeunesse, bénévoles comme rémunérés, doivent soutenir ces opérations et être disposés à contribuer.

## **Bibliographie**

Ackroyd S. (2016), « Sociological and organisational theories of professions and professionalism », dans Dent M., Bourgeault I., Denis J. et Kuhlmann E. (dir.), *The Routledge companion to the professions and professionalism*, Routledge, Londres, p. 15-30. Cité dans Reed C. (2018), « Professionalizing corporate profession: professionalization as identity project », *Management Learning*, vol. 49, n° 2, p. 222-238.

Balzerman M. L. et VeLure Roholt R. (2016), « Youth worker professional development », dans Pozzoboni K. M. et Kirshner B. (dir.), *The changing landscape of youth work*, Information Age Publishing, Charlotte, NC.

Belton B. (2014) « Professionalizing youth work: a global perspective. Criteria for professional youth work, its principles and values », dans Belton B. (dir.), *"Cadjan – Kiduhu". Global Perspectives on Youth Work*, Sense Publishers, Rotterdam.

Benson P. L., Scales P. C., Hamilton S. F. et Sesma A. (2007), « Positive youth development: theory, research, and applications », dans Damon W. et Lerner R. M. (dir.), *Handbook of child psychology*, John Wiley and Sons, Hoboken, NJ.

Berhardsson N. et Lattke S. (2011), « Initial stages towards adult educational professional development in a European perspective – some project examples », dans Strauch A., Radtke M. et Lupou R. (dir.), *Flexible pathways towards professionalisation. Senior adult educators in Europe*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

Comité des Ministres (2017), Recommandation CM/Rec(2017)4 du Comité des Ministres aux États membres relative au travail de jeunesse (adoptée par le Comité des Ministres le 31 mai 2017 à la 1287<sup>e</sup> réunion des Délégués des Ministres), disponible à l'adresse [https://search.coe.int/cm/Pages/result\\_details.aspx?ObjectId=0900001680717e78](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=0900001680717e78), consultée le 18 novembre 2019.

Devlin M. (2012), « Youth work, professionalism and professionalisation in Europe », dans Coussee F., Williamson H. et Vershelden G. (dir.), *The history of youth work in Europe : relevance for today's youth work policy*, vol. 3, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Dunne A., Ulicna D., Murphy I., Golubeva M. et James M. et Commission européenne (dir.) (2014a), *Working with young people: the value of youth work in the European Union*, disponible à l'adresse [http://ec.europa.eu/assets/eac/youth/library/study/youth-work-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/assets/eac/youth/library/study/youth-work-report_en.pdf), consultée le 18 novembre 2019.

Dunne A., Ulicna D., Murphy I., Golubeva M. et James M. et Commission européenne (dir.) (2014b), *Working with young people: the value of youth work in the European Union*. Netherlands Country Report.

Emslie M. (2013), « Toward a youth work profession », *Child and Youth Services*, vol. 34, n° 2, p. 125-138.

Europe Goes Local (s.d.), page d'accueil : <https://europegoeslocal.eu/home/>, consultée le 18 novembre 2019.

Commission européenne (CE) (2015), *Quality youth work. A common framework for the further development of youth work*, rapport du groupe d'experts sur les systèmes de qualité du travail de jeunesse dans les États membres de l'Union européenne, Bruxelles, disponible à l'adresse [http://ec.europa.eu/assets/eac/youth/library/reports/quality-youth-work\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/assets/eac/youth/library/reports/quality-youth-work_en.pdf), page consultée le 18 novembre 2019.

Commission européenne (CE) (2017), *Youth work quality systems and frameworks in the European Union – Handbook for implementation*, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg.

Commission européenne (CE) (2018), « Mobiliser, connecter et autonomiser les jeunes : une nouvelle stratégie de l'Union européenne en faveur de la jeunesse », Bruxelles, 22.5.2018 COM(2018) 269 final, disponible à l'adresse <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=CELEX%3A52018DC0269>, consultée le 18 novembre 2019.

Convention européenne du travail de jeunesse (2015), Déclaration de la 2<sup>e</sup> Convention européenne du travail de jeunesse, « Créer un monde qui fasse la différence », Bruxelles, 27 au 30 avril 2015, disponible à l'adresse [https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47262187/%2B2nd\\_European\\_Youth\\_Work\\_Convention.pdf/92c-ce5a3-b03d-1860-b52d-a6ec18e23e0b](https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47262187/%2B2nd_European_Youth_Work_Convention.pdf/92c-ce5a3-b03d-1860-b52d-a6ec18e23e0b), consultée le 18 novembre 2019.

Evetts J. (2014), « The concept of professionalism: professional work, professional practice and learning », dans Billett S. *et al.* (dir.), *International handbook of research in professional and practice-based learning*, Springer International Handbooks of Education, DOI 10.1007/978-94-017-8902-8\_2, Springer Science + Business Media, Dordrecht.

Geldhof G. J., Bower E. P., Mueller M. K., Napolitano C. M., Callina K. S., Walsh K. J., Lerner J. V. et Lerner R. M. (2015), « The Five Cs model of positive youth development », dans Bowers E. P., Geldhof G. J., Johanson S. K., Hilliard L. J., Hershberg R. M., Lerner J. V. et Lerner R. M. (dir.), *Promoting positive youth development. Lessons from the 4-H Study*, Springer International Publishing, Suisse.

Green L. (2018), présentation relative à l'Écosse lors du séminaire « Systems for formal and non-formal education and validation of youth workers », Bruxelles, 31 mai-1<sup>er</sup> juin 2018, disponible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/expert-group-meeting-on-researching-educational-and-career-paths-for-youth-workers>, consultée le 18 novembre 2019.

Hemerijck A., Dräbing V., Vis B., Nelson M. et Soentken M. (2013), « European welfare state in motion », Neujobs Working Paper n° D5.2, p. 1-11.

Holmwood J. (2000), « Three pillars of welfare state theory. T. H. Marshall, Karl Polanyi and Alva Myrdal in defence of the national welfare state », *European Journal of Welfare Theory*, vol. 3, n° 1, p. 23-50.

Hoogervorst N., van Baren E. A., Metz J., Roza L. et Meijs L. (2014), « Propositions concerning the use of volunteers to provide support to children and their parents », dans Karr L., Meijs L. et Metz J. (dir.), *Volunteering and youth services. Essential readings on volunteering and volunteer management for social work, social policy and urban management*, SWP publishers, Amsterdam.

« In Defence of Youth Work » (s.d.), page d'accueil à l'adresse <https://indefenceofyouthwork.com/>, consultée le 18 novembre 2019.

Indecon (2012), « Assessment of the economic value of youth work », National Youth Council of Ireland, Dublin, disponible à l'adresse [www.youth.ie/wp-content/uploads/2019/01/Economic-Benefit-Youthwork-2012.pdf](http://www.youth.ie/wp-content/uploads/2019/01/Economic-Benefit-Youthwork-2012.pdf), consultée le 18 novembre 2019.

Johnston-Goodstar K. et Velure Roholt R. (2013), « Unintended consequences of professionalizing youth work: lessons from teaching and social work », *Child and Youth Services*, vol. 34, n° 2, p. 139-155.

Käger M., Kivistik K. et Tatar M. (2018), « Noorsootöötajate koolitusvajaduse uuring. Aruanne » [De la nécessité d'une formation des travailleurs de jeunesse. Rapport], p. 18-19, disponible à l'adresse [www.ibs.ee/wp-content/uploads/Noorsoot%C3%B6%C3%B6tajate-koolitusvajaduse-uuring-2017.pdf](http://www.ibs.ee/wp-content/uploads/Noorsoot%C3%B6%C3%B6tajate-koolitusvajaduse-uuring-2017.pdf), consultée le 18 novembre 2019.

Kiilakoski T. (2015), « Youth work, volunteering, recognition and employability. Defining and recognizing competences », disponible à l'adresse [www.alliance-network.eu/wp-content/uploads/2014/12/IVE-Desk-Research-Report-Output-1.pdf](http://www.alliance-network.eu/wp-content/uploads/2014/12/IVE-Desk-Research-Report-Output-1.pdf), consultée le 18 novembre 2019.

Kiilakoski T. (2018), « Systems for formal and non-formal education and validation of youth workers », rapport analytique de la réunion du groupe de travail élargi sur l'étude des parcours d'enseignement, de formation et de carrière des travailleurs de jeunesse tenue à Bruxelles du 31 mai au 1<sup>er</sup> juin 2018, disponible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/expert-group-meeting-on-researching-educational-and-career-paths-for-youth-workers>, consultée le 18 novembre 2019.

King D. et Ross F. (2010), « Critics and beyond », dans Castles F. G., Leibfried S., Lewis J., Obinger H. et Pierson C. (dir.), *The Oxford handbook of the welfare state*, Oxford University Press, Oxford.

Larson M. S. (1977), *The rise of professionalism: a sociological analysis*, University of California Press, Berkeley, CA.

McAllum K. (2018), « Volunteers as boundary worker: negotiating tensions between volunteerism and professionalism in nonprofit organizations », *Management Communication Quarterly*, vol. 32, n° 4, p. 534-564.

MacNeil C., Krauss S. E. et Zeldin S. (2016), « Voluntary association, youth voice, and collective action: youth work in places where there are no (professional) youth

workers », dans Pozzoboni K. M. et Kirshner B. (dir.), *The changing landscape of youth work*, Information Age Publishing, Charlotte, NC.

Muzio D., Brock D. M. et Suddaby R. (2013), « Professions and institutional change: towards an institutionalist sociology of the professions », *Journal of Management Studies*, vol. 50, n° 5, p. 699-721.

Nico M. (2017), « A primary look at secondary data – CSYP in official documents », dans Nico M. et Taru M. (dir.), *Needles in haystacks: finding a way forward for cross-sectoral youth policy*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Nieminen J. (2014), « The history of youth work as a profession in Finland », dans Taru M., Cousée F. et Williamson H. (dir.), *The history of youth work in Europe: relevance for today's youth work policy*, vol. 4, disponible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261623/History+of+youth+work%2C+vol.+4/a2f0d4d8-dcfe-487e-b363-546cbc92ae56>, consultée le 18 novembre 2019.

Ohjaamo (s.d.), page d'accueil à l'adresse <https://ohjaamot.fi/etusivu>, consultée le 18 novembre 2019.

Ord J. (2016), *Youth work process, product and practice: creating an authentic curriculum in work with young people*, 2<sup>e</sup> édition, Routledge, Oxon, New York.

Ord J., Carletti M., Cooper S., Dansac C., Morciano D., Siurala L., Taru M. (dir.) (2018), *The impact of youth work in Europe: a study of five European countries*, disponible à l'adresse [www.researchgate.net/publication/327578922\\_The\\_Impact\\_of\\_Youth\\_Work\\_in\\_Europe\\_A\\_Study\\_of\\_Five\\_European\\_Countries](http://www.researchgate.net/publication/327578922_The_Impact_of_Youth_Work_in_Europe_A_Study_of_Five_European_Countries), consultée le 18 novembre 2019.

Panagides P., Polydorou A., Paunovic M., Kaminska M., Akgul M. et Calafateanu A. M. (s.d.), « Research on youth work studies in Europe », disponible à l'adresse [https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47262400/KA2-Output1-Youth-Work-studies\\_Research.pdf/f32e6444-df83-9fe4-fd4d-99db15956ed4](https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47262400/KA2-Output1-Youth-Work-studies_Research.pdf/f32e6444-df83-9fe4-fd4d-99db15956ed4), consultée le 18 novembre 2019.

Partenariat entre l'Union européenne et le Conseil de l'Europe (s. d.), *Youth Work, a very diverse field of practice*, disponible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/youth-work1>, consultée le 18 novembre 2019.

Partenariat entre l'Union européenne et le Conseil de l'Europe (2016), « "Journeys to a New Life": an expert seminar on the role of youth work in integration of young refugees in Europe », page d'accueil du séminaire, disponible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/refugees-seminar>, consultée le 18 novembre 2019.

Partenariat entre l'Union européenne et le Conseil de l'Europe (2017a), « Youth work against violent radicalisation », page d'accueil à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/youth-work-against-radicalisation>, consultée le 18 novembre 2019.

Partenariat entre l'Union européenne et le Conseil de l'Europe (2017b), « Workshops on the role of youth work in the process of inclusion and participation of young refugees », page d'accueil disponible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/refugees-workshops>, consultée le 18 novembre 2019.

Ramey H. L. et Rose-Krasnor L. (2012), « Contexts of structured youth activities and positive youth development », *Child Development Perspectives*, vol. 6, n° 1, p. 85-91.

Rasmussen B., présentation relative à l'Estonie lors du séminaire « Systems for formal and non-formal education and validation of youth workers », Bruxelles, 31 mai-1<sup>er</sup> juin 2018, disponible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/expert-group-meeting-on-researching-educational-and-career-paths-for-youth-workers>, page consultée le 18 novembre 2019.

Reed C. (2018), « Professionalizing corporate professions: professionalization as identity project », *Management Learning*, vol. 49, n° 2, p. 222-238.

Saks M. (2012), « Defining a profession: the role of knowledge and expertise », *Professions and Professionalism*, vol. 2, n° 1, p. 1-10.

Sapin K. (2009), *Essential skills for youth work practice*, SAGE Publications, Londres.

Sercombe H. (2004), « Youth work: the professionalisation dilemma », *Youth Studies Australia*, vol. 23, n° 4, p. 20-25.

Snyder F. J. et Flay B. R. (2012), « Positive youth development », dans Brown P. M., Corrigan M. W. et Higgins-D'Alessandro A. (dir.), *The handbook of prosocial education*, Rowman and Littlefield, New York.

Soysal Y. N. (2012), « Citizenship, immigration, and the European social project: rights and obligations of individuality », *The British Journal of Sociology*, vol. 63, n° 1, p. 1-21.

Starr E. et Gannett E. (2016), « Credentialing for youth work », dans Pozzoboni K. M. et Kirshner B. (dir.), *The changing landscape of youth work*, Information Age Publishing, Charlotte, NC.

Taru M. (2017), « Integrated youth policy – Riding the wave of cross-sectoralism », dans Nico M. et Taru M. (dir.), *Needles in haystacks: finding a way forward for cross-sectoral youth policy*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Zentner M. et Ord J. (2018), « European youth work policy context », dans Ord J., Carletti M., Cooper S., Dansac C., Morciano D, Siurala L. et Taru M. (dir.), *The impact of youth work in Europe: a study of five European countries*, Humak University of Applied Sciences Publications, Helsinki.

Youth Prop Up (s.d.), page d'accueil du programme, disponible à l'adresse <https://tugila.ee/support-program-youth-prop/>, consultée le 18 novembre 2019.

## Chapitre 5

# La place des normes éthiques dans le travail de jeunesse et leur contribution au développement des parcours d'enseignement, de formation et de carrière des travailleurs de jeunesse

*Sladjana Petkovic et Ondřej Bárta*

### **5.1. Introduction**

**D**ans un monde postmoderne où les demandes des autorités extérieures de tous bords ne tiennent plus (Bauman 1992, dans Sercombe 2010), il est d'autant plus important de bien expliquer les principes en vertu desquels nous nous permettons d'intervenir dans la vie des jeunes et d'agir en leur nom. La volonté de clarifier ce qu'est et ce que fait le travail de jeunesse a été l'un des principaux moteurs de l'élaboration de principes éthiques.

Le développement du cadre d'éthique relatif au travail de jeunesse est lié à un « boom » de l'éthique (Davis 1999, dans Banks 2010) – ce terme étant employé ici au sens de normes de conduite dans la vie publique et professionnelle. Bien que les travailleurs de jeunesse aient été plus lents que d'autres groupes professionnels à se lancer sur la voie de la « codification des normes de conduite ou de pratique adéquates ou attendues » (Banks et Imam 2000 : 67), l'intérêt pour ces questions s'est vite accru, alimenté par de nombreuses tendances similaires apparues dans d'autres professions (Banks 1999). De plus en plus, le travail de jeunesse a été pressé de définir ses particularités, d'accroître son efficacité et de mettre en place des pratiques éthiques saines pour expliquer comment il perçoit et exerce son rôle. La pratique du travail de jeunesse reposant sur la capacité des travailleurs de jeunesse à prendre des décisions appropriées et justifiables sur un plan éthique, ces derniers doivent avoir une bonne connaissance de l'éthique et s'engager à adopter un comportement respectueux de celle-ci. La définition d'exigences de formation initiale et l'élaboration de normes professionnelles, de principes de référence et de codes de conduite répondent à cet objectif.

La nécessité d'étudier le contexte éthique du travail de jeunesse a été mise en évidence dans le cadre du projet de recherche « Cartographie des parcours d'enseignement, de formation et de carrière des travailleurs de jeunesse », coordonné par le Partenariat Union européenne-Conseil de l'Europe dans le domaine de la jeunesse. Élaboré durant la phase de suivi du projet, ce chapitre s'appuie sur les résultats d'un premier exercice de cartographie qui ont été analysés de manière plus approfondie sous l'angle des architectures de pratique (Kiilakoski 2018a) pour aider les acteurs du secteur de la jeunesse à comprendre la diversité des systèmes de soutien à la formation et à l'avancement professionnel des travailleurs de jeunesse en Europe.

Le but de ce chapitre est d'explorer la dimension éthique du travail de jeunesse et d'analyser le contenu et les limites des normes éthiques, en examinant notamment ce qu'elles exigent des travailleurs de jeunesse et le soutien qu'elles leur apportent en situation et sur le plan professionnel. Il présentera des considérations générales sur la manière d'améliorer la qualité des politiques et pratiques relatives au travail de jeunesse par la mise en œuvre de normes éthiques. Cette partie recensera également les questions laissées en suspens, à intégrer à une future étude empirique (par exemple sous la forme d'entretiens approfondis et/ou d'études de cas).

Sur le plan méthodologique, ce chapitre repose sur une analyse bibliographique et une analyse secondaire des données recueillies lors de deux enquêtes en ligne et des comptes rendus de huit groupes de discussion organisés par le partenariat Union européenne-Conseil de l'Europe dans le cadre du projet de cartographie des parcours d'enseignement, de formation et de carrière des travailleurs de jeunesse.

L'étude documentaire comprend une analyse bibliographique qui tient compte des contraintes géographiques, linguistiques et autres. N'ayant eu qu'un accès limité aux publications antérieures et aux données, les auteurs se sont appuyés sur les documents qui étaient disponibles en ligne et en anglais (et qui concernent donc souvent des pays d'Europe occidentale) ou dans des formats compatibles avec les logiciels de traduction. Bien que les données secondaires issues des études et groupes de discussion précités n'aient été qu'un support auxiliaire compte tenu de leur organisation et de leur forme (elles n'étaient pas destinées à étudier directement ce thème), elles ont été utiles pour replacer l'étude dans son contexte et ont fourni quelques indications sur les valeurs et les connaissances éthiques des travailleurs de jeunesse, organisateurs de travail de jeunesse et responsables de l'élaboration des politiques.

Les critères de développement d'une pratique du travail de jeunesse de qualité et respectueuse de l'éthique ont été examinés à la lumière du « cadre pour un travail de jeunesse respectueux de l'éthique » établi par Sarah Banks (2000), qui décrit la dimension et le contexte éthiques du travail de jeunesse à travers un ensemble de « normes » éthiques incluant les principes, valeurs, règles et politiques spécifiques en matière d'éthique et les qualités, dispositions et compétences morales.

L'inventaire des codes d'éthique se fonde sur un ensemble de critères relativement restreint (disponibilité en ligne et en anglais, échelon national principalement) en raison du caractère exploratoire et novateur de l'exercice. L'échantillon de pays et de documents inclus dans l'analyse a été relié aux architectures de pratique précitées

(Kiilakoski 2018a). Des codes d'éthique du travail de jeunesse ont ainsi été recensés dans 4 des 11 pays du premier groupe d'États, aux architectures de pratique robustes (Estonie, France, Irlande et Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles)). Ces pays ont défini le travail de jeunesse dans la loi et disposent de descriptions de compétences et/ou de systèmes d'assurance qualité pour le travail de jeunesse. Tous apportent un soutien public à l'apprentissage non formel et proposent des parcours de carrière identifiables pour les travailleurs de jeunesse. Ils ont mis en place une offre d'éducation formelle dans le domaine du travail de jeunesse (pour la moitié dans l'enseignement professionnel ou supérieur) et comptent des associations pour le travail de jeunesse. En ce qui concerne le deuxième groupe d'États (architectures de pratique robustes, pouvant encore être développées), l'analyse a recensé des codes d'éthique dans 6 pays sur 12 (République tchèque, Autriche, Islande, Malte, Pays-Bas et Serbie). Ces pays ont défini le travail de jeunesse dans la loi et disposent d'un système d'assurance qualité et/ou d'une description de compétences. Ils proposent généralement des possibilités d'étudier le travail de jeunesse, soit dans l'enseignement professionnel, soit dans l'enseignement supérieur. Aucun code d'éthique n'a été recensé dans les pays des troisième et quatrième groupes, c'est-à-dire les pays dans lesquels quelques politiques et pratiques ont été mises en place, et les pays dans lesquels les architectures de pratique sont à développer. Nous ne pouvons en déduire que les codes d'éthique sont inexistant dans ces pays, mais plutôt que des recherches supplémentaires s'imposent (en s'appuyant sur un plus grand nombre de critères et un éventail de documents plus large, dont ceux disponibles au niveau local et dans les langues locales, etc.) pour obtenir une vision plus complète de la situation.

L'analyse bibliographique a également recensé des codes d'éthique en dehors de l'Europe (par exemple en Australie et au sein de certaines organisations internationales) à des fins de comparaison des pratiques (tableau 7). Nous renverrons au tableau 11 tout au long du chapitre pour les exemples de codes d'éthique.

## **5.2. Comprendre la nature éthique du travail de jeunesse**

L'analyse bibliographique a apporté des éclairages fort utiles sur la nature éthique du travail de jeunesse, généralement défini comme un instrument favorisant l'épanouissement personnel, l'intégration sociale et la citoyenneté active des jeunes (Conseil de l'Europe 2015 : 7). La fonction première du travail de jeunesse est de motiver les jeunes et de les aider à trouver et à suivre des voies constructives dans la vie, contribuant ainsi à leur développement personnel et social et au fonctionnement de la société dans son ensemble (Conseil de l'Europe 2017 : 4). Compte tenu des nombreuses définitions du concept en Europe, l'interprétation suivante, conforme à la Recommandation CM/Rec(2017)4 relative au travail de jeunesse, a été retenue :

Le concept de travail de jeunesse est large et couvre une vaste gamme d'activités de nature sociale, culturelle, éducative, environnementale et/ou politique, réalisées par, avec et pour les jeunes, en groupes ou à titre individuel. Le travail de jeunesse est assuré par des travailleurs de jeunesse rémunérés ou bénévoles, et repose sur des processus d'apprentissage non formels et informels axés sur les jeunes et sur la participation volontaire. Le travail de jeunesse est essentiellement une pratique sociale, un travail mené avec les jeunes et la

société dans laquelle ils vivent, dont le but est de faciliter leur intégration et leur participation active à la vie de la collectivité et à la prise de décisions. (Comité des Ministres 2017)

Servant les objectifs supérieurs d'inclusion et de cohésion sociale, le travail de jeunesse comporte une dimension morale intrinsèque, représentant une pratique sociale fondée sur des valeurs qui produit des actions ayant des conséquences sur les plans moral, social et politique (Conseil de l'Europe 2015). Les questions éthiques sont donc intrinsèques au travail de jeunesse.

En tant qu'activité ou pratique sociale, le travail de jeunesse implique de travailler avec des personnes qui ont moins de droits que les adultes, sont souvent vulnérables, ont des pouvoirs restreints et peuvent être influençables, ce qui les expose à des risques d'exploitation et de manipulation et peut leur causer du tort. En tant qu'activité de prestation de services, le travail de jeunesse a pour point commun avec un grand nombre d'activités, habituellement classées comme professions, le souci d'assurer l'intégrité professionnelle, la fiabilité et l'honnêteté de ses praticiens. Enfin, en tant qu'activité s'exerçant au sein du système de protection sociale, le travail de jeunesse partage avec le travail social, la profession d'infirmier et la médecine les tiraillements classiques entre respect du choix individuel et défense de l'intérêt général ou encore entre autonomisation et contrôle des usagers de ses services (Banks et Imam 2000).

Comme toute autre pratique, le travail de jeunesse repose sur une communauté de personnes qui s'engagent dans des actions dont elles négocient ensemble le sens (Wenger 2008 : 73, dans Kiilakoski 2018b). L'analyse des entretiens menés dans le cadre des groupes de discussion (FGI\_1 à FGI\_7) montre toutefois que pour de nombreux travailleurs de jeunesse, la motivation initiale à rejoindre la communauté tire plus son origine de leur histoire personnelle et de leur vécu que de valeurs sociales partagées concernant l'importance du travail de jeunesse. Cela dit, les réponses d'une grande majorité d'enquêtés et de participants aux groupes de discussion évoquent l'objectif général de « changer le monde, en mieux », de « rendre à la société », de « développer son potentiel » et d'« aider les jeunes à atteindre leurs buts ». Il semblerait donc que les participants à l'étude partagent un ensemble de principes et de valeurs éthiques même s'ils sont issus de formations diverses. Cette hypothèse est corroborée par le fait que les réponses des enquêtés à la question de savoir si leur décision de s'engager dans le travail de jeunesse reposait sur des valeurs laissent assez majoritairement apparaître une motivation plus large (« le bien commun », « c'était la bonne chose à faire », etc.). Dans l'ensemble, on peut conclure que les répondants sont plutôt conscients que leur pratique se fonde sur des valeurs et n'a pas qu'une dimension éducative, mais s'inscrit dans un contexte plus vaste.

Une autre particularité du travail de jeunesse examinée ici est son caractère relationnel, autrement dit le fait qu'il recherche une communication authentique avec les jeunes et contribue au développement de communautés viables et durables (Conseil de l'Europe 2015). En tant que « bonne » pratique, le travail de jeunesse peut former et transformer les individus qui y prennent part et les univers dans lesquels il se déroule (Kemmis 2009 ; Kemmis *et al.* 2014 ; Salamon *et al.* 2016, tous dans Kiilakoski 2018).

Ces deux caractéristiques du travail de jeunesse (son caractère relationnel et fondé sur des valeurs) ont été prises en compte dans l'énoncé des attributs fondamentaux qui différencient le travail de jeunesse des autres disciplines œuvrant auprès des jeunes, comme en attestent les définitions suivantes :

Le travail de jeunesse est une relation professionnelle dans laquelle le jeune s'engage en tant que client principal dans son contexte social. (Sercombe 2010 : 27)

Le travail de jeunesse est une pratique qui place les jeunes et leurs intérêts au premier plan. C'est une pratique relationnelle dans laquelle le travailleur de jeunesse exerce aux côtés du jeune, dans son environnement. C'est aussi une pratique émancipatrice qui prône et favorise l'indépendance des jeunes, leur participation à la société, leur mise en réseau et l'exercice de leurs droits. (AYAC 2013)

Bien que cette approche relativement générale n'englobe qu'une petite partie des activités possibles, les deux définitions présentent le travail de jeunesse comme une pratique éthique particulière misant sur la construction d'une relation spécifique entre les travailleurs de jeunesse et les jeunes, un « pacte de confiance » (Davies 2016) qui accorde une grande place à la qualité de la relation et aux caractéristiques sociales des jeunes et de leurs communautés.

Il ressort de l'analyse des données empiriques (FGI\_1 à FGI\_7) que la majorité des répondants semblent conscients de la nature profondément relationnelle et transformatrice de la pratique du travail de jeunesse ; en témoignent les réponses « autonomiser les jeunes » ou « être une influence positive dans la vie des jeunes ». Cela dit, il ne s'agit pas uniquement de bâtir des relations avec les jeunes : la fixation de limites revêt également de l'importance, comme l'ont souligné les participants aux groupes de discussion.

Ce constat est conforme aux résultats de l'analyse bibliographique qui montrent que le respect des limites du rôle professionnel et des rapports de force contribue dans la pratique à éviter les dilemmes éthiques. Bien que la relation entre le travailleur de jeunesse et le jeune constitue souvent pour ce dernier une grande source de soutien, elle devrait être strictement professionnelle et volontairement restreinte pour protéger les deux parties. Les travailleurs de jeunesse devraient maintenir l'intégrité de ces limites en prenant en considération l'équilibre à trouver entre l'établissement de relations de soutien empreintes de bienveillance avec les jeunes et la préservation du périmètre des relations professionnelles (YACVic 2007, 2008).

### **5.3. Exploration des codes et normes d'éthique du travail de jeunesse**

La pratique éthique du travail de jeunesse est souvent définie au moyen de « normes » éthiques qui incluent les principes et valeurs, mais aussi les règles et politiques spécifiques en matière d'éthique et les qualités, dispositions et compétences des praticiens sur le plan moral. Les normes englobent diverses mesures de « bonne pratique » à l'aune desquelles on évalue l'adéquation d'une activité ou d'une personne avec les critères communément admis, ainsi que des procédures qui permettent de veiller au respect de ces bonnes pratiques (Banks et Imam 2000). L'élaboration de normes éthiques apporte un cadre conceptuel pour la reconnaissance et l'examen des questions éthiques dans le travail de jeunesse et définit les principes et valeurs éthiques applicables, fournissant

ainsi des lignes directrices pour l'amélioration de la pratique. Il faut bien comprendre que la sensibilisation aux « bonnes pratiques » ainsi que le débat, les orientations et la quête de transparence sur ces questions sont essentiels pour assurer la sécurité et l'intégrité des travailleurs de jeunesse comme des jeunes (Sercombe 2010).

L'analyse bibliographique a recensé plusieurs types de documents touchant à la dimension éthique du travail de jeunesse, parmi lesquels des codes d'éthique, des codes pour une pratique conforme à l'éthique, des codes de conduite d'associations de travailleurs de jeunesse, des normes nationales de qualification pour le travail de jeunesse et des déclarations de valeurs et de principes. Ces documents abordent et définissent plusieurs aspects des normes éthiques relatives au travail de jeunesse, par exemple : a) la manière dont les travailleurs de jeunesse traitent les usagers des services (avec respect, sans discrimination) ; b) la nature de la relation (fondée sur la confiance et la confidentialité) ; et c) l'impact sur les usagers des services (hausse de la confiance en soi, principe de non-nuisance, lutte contre la discrimination et les comportements abusifs).

**Tableau 11. Liste des documents examinés**

Pays/région/ organisation	Auteur et document	Référence dans le texte
Australie	Conseil des questions relatives à la jeunesse d'Australie-Occidentale (YACWA) et Association des travailleurs de jeunesse d'Australie-Occidentale (WAAYW) (2003), Code d'éthique des travailleurs de jeunesse, révisé en 2014.	YACWA, WAAYW 2014a
	Conseil des questions relatives à la jeunesse d'Australie-Occidentale (YACWA) et Association des travailleurs de jeunesse d'Australie-Occidentale (WAAYW) (2014), Pour un travail de jeunesse respectueux de l'éthique – Guide d'utilisation du Code d'éthique des travailleurs de jeunesse d'Australie-Occidentale comme outil d'assurance de la qualité du travail de jeunesse	YACWA, WAAYW 2014b
	Conseil des questions relatives à la jeunesse de l'État de Victoria (YACVic) (2007, 2008), Code de pratique éthique – Première étape pour le secteur de la jeunesse dans l'État de Victoria.	YACVic 2007, 2008
Autriche	YouthWiki (2017), Politiques de jeunesse en Autriche.	Politiques de jeunesse en Autriche 2017
République tchèque	Česka asociace streetwork (2017), Etický kodex České asociace streetwork sdružující nízkoprahové sociální služby. Dům dětí a mládeže Blansko (2011), Etický kodex DDM Blansko.	CAS 2017 DDM Blansko 2011

Pays/région/ organisation	Auteur et document	Référence dans le texte
Estonie	Centre estonien du travail de jeunesse Norme professionnelle relative aux travailleurs de jeunesse : Éthique professionnelle, annexe 4.	EYWC 2018
Irlande	Ministre de la Santé et de l'Enfance, Irlande (2010), Cadre national de normes qualité (NQSF) du travail de jeunesse.	Ministre de la Santé et de l'Enfance, Irlande 2010
Islande	Félags fagfólks í frítímabjónustu (2018), Code de conduite de l'association des travailleurs de jeunesse, Islande.	FFF 2018
Malte	Agence nationale pour la jeunesse de Malte (2014), Code d'éthique de la profession de travailleur de jeunesse à Malte.	NYA Malte 2014
Serbie	NAPOR (2017), Code d'éthique du travail de jeunesse.	NAPOR 2017
Pays-Bas	Beroepscode kinder- en jongerenwerk (2014), Beroepscode Kinder- en Jongerenwerk.	BVjong 2014
France	La Jeunesse au plein air (2018), déclaration de valeurs.	JPA 2018
Singapour	Association pour le travail de jeunesse de Singapour (2017), Code de pratique éthique des travailleurs de jeunesse.	YWAS 2017
Conseil de l'Europe	Confédération européenne des clubs de jeunesse (2008), déclaration de valeurs de la Confédération européenne des clubs de jeunesse.	ECYC 2018
Commonwealth d'Australie	Alliance des associations de travailleurs de jeunesse du Commonwealth (2018), Lignes directrices pour l'élaboration d'un Code de pratique éthique.	CAYWA 2018
Commonwealth d'Australie	Secrétariat du Commonwealth (2014), Projet de Code du Commonwealth pour la pratique éthique des travailleurs de jeunesse.	CS 2014
Royaume-Uni	Agence nationale pour la jeunesse (2004), Conduite éthique dans le travail de jeunesse – Déclaration de valeurs et de principes.	NYA 2004
	Institut pour le travail de jeunesse, Code d'éthique.	IYW

L'examen des codes d'éthique recensés montre que, du point de vue des praticiens et des responsables politiques, ces documents sont jugés utiles pour favoriser des politiques et des pratiques de qualité dans le domaine du travail de jeunesse. Ils

contribuent notamment à clarifier la notion de travail de jeunesse, à la fois pour les travailleurs de jeunesse eux-mêmes et pour tous ceux qui sont en contact avec eux, comme les jeunes, les parents, le grand public et d'autres professionnels. La plupart s'adressent aussi bien aux travailleurs de jeunesse diplômés qu'aux personnes qui travaillent auprès de jeunes sans qualification de travailleur de jeunesse, bien que certains soient axés davantage sur le respect de normes professionnelles permettant d'assurer un travail de jeunesse de qualité, conforme à l'éthique (par exemple, NYA 2004 ; NYA Malte 2014 ; YACWA, WAAYW 2014b ; NAPOR 2017, etc.)<sup>9</sup>.

L'analyse bibliographique confirme que les codes d'éthique peuvent contribuer de diverses manières au développement d'un travail de jeunesse de qualité, notamment par :

a) la protection de la relation instaurée dans le cadre du travail de jeunesse et des jeunes impliqués dans la relation ; b) le repérage et le signalement des pratiques suspectes ou contraires à l'éthique ; c) l'orientation dans des situations nouvelles ou difficiles ; d) la responsabilité individuelle et collective ; e) la définition des bases de l'organisation ; f) les principes fondamentaux permettant l'élaboration de politiques plus détaillées au sein de l'organisation ; g) l'amélioration du statut de la profession dans la sphère publique ; h) la clarification de notre identité en tant que travailleurs de jeunesse et de ce qui nous distingue des autres praticiens ; i) l'autodéfense contre l'enrôlement dans des pratiques abusives (Sercombe 2010 : 58).

La majorité des documents présentés dans le tableau 11 ont été élaborés à l'initiative d'associations de travailleurs de jeunesse ou des pouvoirs publics et mis en œuvre dans le cadre d'un vaste processus de consultation avec les travailleurs de jeunesse, les organisations de services de jeunesse, les formateurs au travail de jeunesse, les employeurs des travailleurs de jeunesse et les jeunes eux-mêmes, afin que tous les acteurs du secteur de la jeunesse se les approprient. Cette approche participative vise à faire en sorte que les codes deviennent des instruments « vivants » au service du professionnalisme et du développement permanent du secteur de la jeunesse.

D'aucuns affirment cependant que les codes d'éthique ne sont pas une garantie de pratiques respectueuses de l'éthique, mais plutôt des documents sujets à interprétation (Quixley et Doostkhah 2007, dans Sercombe 2010). Ils n'apportent généralement pas de réponses toutes faites concernant la manière de réagir dans tel ou tel cas car ils ne peuvent couvrir la diversité des contextes, groupes culturels et problématiques que les travailleurs de jeunesse rencontrent chaque jour. Au contraire, ils doivent inciter les travailleurs de jeunesse à adopter une réflexion éthique dans toutes les situations auxquelles ils sont confrontés et à en parler entre eux, tout en les dotant des outils nécessaires à cette fin.

L'analyse de ces documents nous montre également que le besoin de disposer de supports connexes aidant à la bonne mise en œuvre des codes d'éthique dans un contexte organisationnel n'a été exprimé que dans quelques cas. Il est donc naturel de s'interroger sur les mécanismes d'appui et critères d'assurance qualité disponibles pour favoriser l'application des normes éthiques et le développement

---

9. Les références contenues dans le texte correspondent aux entrées du tableau 11.

d'une pratique et de politiques de travail de jeunesse respectueuses de l'éthique. L'analyse a soulevé d'autres questions touchant aux relations de pouvoir entre les différents acteurs du secteur de la jeunesse pour ce qui est de l'élaboration, de la mise en œuvre et de l'appropriation des normes éthiques dans les politiques et la pratique du travail de jeunesse. Parmi les questions à examiner de manière plus approfondie figurent les suivantes : quel est le processus qui conduit une organisation de jeunesse à élaborer son propre cadre éthique (et en particulier, quels sont les éléments qui influent sur ce processus) ? Les associations et organisations faitières jouent-elles un rôle, et si oui, lequel ? Les politiques nationales et internationales relatives à la jeunesse et leurs priorités, y compris dans les domaines liés aux valeurs, entrent-elles en jeu ?

## **5.4. Principes et valeurs éthiques**

Les listes de principes éthiques et les valeurs sous-jacentes, formant les normes éthiques communément admises, se retrouvent dans les énoncés de mission, déclarations d'intention et codes d'éthique de la plupart des groupes et agences de travail de jeunesse. Cela dit, il convient de garder à l'esprit que leur mise en œuvre peut poser des difficultés, les valeurs et principes généraux qu'ils contiennent étant susceptibles d'être interprétés diversement par des populations aux histoires et aux origines culturelles différentes (Imam 1999)<sup>10</sup>.

Les valeurs apportent le fondement éthique sur lequel s'appuient les principes et la pratique professionnels. L'existence d'un lien étroit entre valeurs et pratique implique que les travailleurs de jeunesse doivent être investis dans une réflexion et un développement professionnels permanents pour que leurs expériences personnelles et perspectives soient utilisées à bon escient et que toutes limites et restrictions à leur mission soient clarifiées et prises en compte.

On peut citer à titre d'exemple les valeurs suivantes, qui servent de base à l'élaboration et à la mise en œuvre du cadre normatif national de qualification dans le domaine du travail de jeunesse (ministre de la Santé et de l'Enfance, Irlande 2010, voir tableau 11) :

- ▶ une compréhension claire de la fonction pédagogique, de la méthodologie et du contexte du travail de jeunesse ;
- ▶ un engagement en faveur de l'amélioration continue et des bonnes pratiques ;
- ▶ la transparence de la gouvernance et du fonctionnement ;
- ▶ l'égalité et l'inclusivité ancrées dans les politiques et la pratique, pour le personnel, les bénévoles et les jeunes ;
- ▶ la promotion du bien-être des jeunes par la mise en place d'environnements d'apprentissage sûrs.

Parmi les valeurs que l'on retrouve dans la majorité des documents examinés figurent les suivantes :

- ▶ une relation volontaire, les jeunes étant libres de participer ou non ;

---

10. L'association française « La Jeunesse au plein air » (JPA 2018) a inscrit la laïcité parmi ses valeurs fondamentales, celle-ci étant un « principe républicain ».

- ▶ le développement personnel, social et politique des jeunes dans le cadre de processus éducatifs informels ou non formels qui les encouragent à être ouverts sur l'extérieur, critiques et créatifs dans leurs réactions à leur vécu et au monde qui les entoure ;
- ▶ l'établissement d'un partenariat et de liens avec les jeunes et d'autres acteurs, impliquant un travail en groupe et favorisant la solidarité et la vie en commun ;
- ▶ la participation et la contribution actives des jeunes à la prise de décisions sur les questions qui les concernent dans le cadre du travail de jeunesse et dans la vie en général (ECYC 2018 ; DDM Blansko 2011 ; NAPOR 2017, voir tableau 11) ;
- ▶ les droits de l'homme<sup>11</sup> (CS 2014), que l'on retrouve dans des thèmes comme l'équité, la diversité et l'inclusion (EYWC 2018 ; ministre de la Santé et de l'Enfance, Irlande 2010 ; FFF 2018 ; CAYWA 2018 ; NYA 2004 ; NYA Malte 2014, voir tableau 11).

La clarification des visées du travail de jeunesse et du lien entre valeurs et principes peut aider les travailleurs de jeunesse à développer et à mettre en œuvre une pratique professionnelle du travail de jeunesse (Sapin 2012). Les principes appliquent plus directement les valeurs générales à la pratique du travail de jeunesse et en définissent les aspects essentiels qui sont d'assurer la participation volontaire des jeunes et de s'efforcer de développer un sens des responsabilités à leur égard et à l'égard de leurs communautés. De ce point de vue, certains codes d'éthique (Angleterre NYA 2004 ; NYA Malte 2014 ; DDM Blansko 2011 ; CAS 2017, voir tableau 11) établissent une différence entre :

- ▶ les « principes éthiques », qui incluent la manière dont les travailleurs de jeunesse devraient traiter les jeunes (en respectant leur droit de prendre des décisions, sans discrimination, par exemple) et les valeurs vers lesquelles les travailleurs de jeunesse tendent (une société juste, par exemple) ; et
- ▶ les « principes de déontologie », indiquant comment les travailleurs de jeunesse devraient appliquer les principes d'éthique et de conduite professionnelle en tant que praticiens investis de responsabilités.

D'autres codes (YACVic 2007, 2008) définissent les « obligations concrètes » des travailleurs de jeunesse, qui leur permettent d'atteindre un niveau de professionnalisme maximal. Ils mentionnent les « aspects essentiels d'une pratique du travail de jeunesse basée sur des principes », utiles aux travailleurs de jeunesse dans l'exercice de leur mission (ministre de la Santé et de l'Enfance, Irlande 2010).

---

11. La Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant revêt une importance particulière pour la pratique du travail de jeunesse. Ses quatre principes fondamentaux sont la protection contre toutes formes de discrimination, l'intérêt supérieur de l'enfant, le droit à la vie, à la survie et au développement et la prise en considération des opinions de l'enfant. L'article 3.1 de la convention dispose que « [d]ans toutes les décisions qui concernent les enfants, qu'elles soient le fait des institutions publiques ou privées de protection sociale, des tribunaux, des autorités administratives ou des organes législatifs, l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale ».

En particulier, deux principes – celui de « client principal » et de « contexte » (YACWA, WAAYW 2014a, 2014b ; voir YWAS 2017) – différencient le travail de jeunesse des autres professions/activités en soulignant que de nombreux professionnels qui travaillent avec des jeunes ne voient pas ces derniers comme leur client principal, mais plutôt comme une partie prenante parmi d'autres. Conformément au principe du « client principal », les jeunes doivent savoir qu'il existe au moins un espace professionnel dont ils peuvent être certains qu'il considérera toujours leurs intérêts comme prioritaires : celui occupé par les travailleurs de jeunesse. Des définitions similaires faisant des jeunes la considération et la responsabilité premières du travailleur de jeunesse (CS 2014) n'excluent pas de traiter également avec d'autres personnes (famille ou tuteurs, enseignants, travailleurs d'autres services et amis) pour obtenir des résultats positifs pour les jeunes.

Les travailleurs de jeunesse travaillent aux côtés des jeunes dans leur « contexte » (YACWA, WAAYW 2014a, 2014b ; voir YWAS 2017), ce qui inclut le lieu où ils vivent, leur culture, leur famille, leur groupe de pairs, leur communauté et la société. Ils reconnaissent l'impact des forces sociales et structurelles sur les jeunes, s'adaptent au vécu et aux besoins de ces derniers et suppriment les obstacles à la réalisation de leur plein potentiel.

L'intervention du travailleur de jeunesse ne se limite pas à faire évoluer le jeune en tant qu'individu mais s'étend au « contexte social » (CS 2014) dans lequel il vit. S'ils sont souvent considérés comme des acteurs du changement (aux niveaux individuel et sociétal), les travailleurs de jeunesse doivent également jouer un rôle d'intermédiaire et ne pas voir les jeunes comme les bénéficiaires passifs de services, mais leur donner les moyens d'agir et de se prendre en main (CS 2014).

La majorité des codes d'éthique examinés conviennent de manière générale que les travailleurs de jeunesse devraient adhérer aux principes éthiques et professionnels suivants (EYWC 2018 ; ministre de la Santé et de l'Enfance, Irlande, 2010 ; ECYC 2018 ; FFF 2018 ; BVjong 2014 ; NYA 2004 ; IYW ; YACWA, WAAYW 2014a, 2014b ; YACVic 2007, 2008 ; NYA Malte 2014 ; NAPOR 2017) :

- ▶ traiter les jeunes avec respect, reconnaître et valoriser l'identité, les émotions et les capacités de chaque jeune et éviter les étiquettes imposées par les adultes et la discrimination négative ;
- ▶ contribuer à la promotion de l'égalité et de la justice sociale pour les jeunes et la société en général, en encourageant le respect de la différence et de la diversité, en reconnaissant les influences de la classe sociale, du sexe, de l'âge, de l'origine ethnique, de la religion, de l'orientation sexuelle et des aptitudes et en luttant contre la discrimination ;
- ▶ s'efforcer de doter les jeunes des moyens d'exprimer leur voix et d'influer sur l'environnement dans lequel ils vivent, respecter et promouvoir le droit des jeunes de faire leurs propres choix et de prendre leurs propres décisions, sauf si cela risque de menacer gravement leur bien-être ou leurs intérêts légitimes ou ceux d'autrui. La dimension éthique de l'autonomisation focalise l'attention des travailleurs de jeunesse sur leurs obligations à l'égard des jeunes mais renvoie également au comportement éthique et responsable de ces derniers. Autrement dit, « le travailleur de jeunesse

présume que les jeunes sont compétents pour jauger la situation et agir dans leur intérêt. Le travailleur de jeunesse défend les jeunes et leur permet d'avoir prise sur leur propre vie en explicitant et en clarifiant les rapports de force, en demandant des comptes à ceux qui sont dans une position de pouvoir par rapport au jeune, en évitant la dépendance et en soutenant le jeune dans la poursuite de ses objectifs, de ses intérêts et de ses droits légitimes » (CS 2014 ; YACWA, WAAYW 2014a : 6 ; voir YWAS 2017 ; IYW ; YACVic 2007, 2008) ;

- ▶ promouvoir et assurer le bien-être et la sécurité des jeunes, tout en leur permettant d'apprendre dans le cadre d'activités éducatives stimulantes. Le principe de l'« obligation de vigilance » tient compte du fait que les travailleurs de jeunesse peuvent parfois faire plus de tort que de bien en intervenant dans une situation. Par conséquent, l'évaluation et la gestion des risques doivent être consciencieuses (l'équipement doit être bien entretenu et le personnel doit être bien formé et accompagné). L'obligation de vigilance des travailleurs de jeunesse concerne également leur sécurité et celle des autres. Cela dit, sur le plan tant éthique que juridique, c'est une responsabilité partagée entre le travailleur de jeunesse et son organisation ;
- ▶ s'efforcer de coopérer et de collaborer avec d'autres acteurs dans le but d'obtenir les meilleurs résultats possible pour les jeunes. Les travailleurs de jeunesse chercheront des possibilités de travailler avec des collègues et professionnels d'autres organisations et secteurs et amèneront les jeunes et d'autres parties prenantes à traiter ensemble des questions présentant un intérêt commun. La pratique éthique du travail de jeunesse suppose un engagement à conclure des partenariats avec les prestataires de services compétents et entre secteurs pour atteindre collectivement des résultats positifs pour les jeunes. Les approches collaboratives entre organisations et entre secteurs permettent aux jeunes de bénéficier d'un plus large choix de réseaux de soutien et d'avoir accès à une grande diversité d'informations, de savoir-faire et de ressources pour répondre à tous leurs besoins (YACVic 2007, 2008 ; ministre de la Santé et de l'Enfance, Irlande 2010 ; EYWC 2018) ;
- ▶ exercer leur activité avec intégrité, compassion, courage, compétence, connaissance de soi (*self-awareness*) et autonomie (*self-care*), ce qui implique notamment : d'être loyal envers la pratique du travail de jeunesse (autrement dit, ne pas entacher sa réputation) ; de reconnaître les frontières entre vie professionnelle et vie privée ; d'être conscient des limites de la confidentialité ; d'assumer de multiples responsabilités professionnelles ; d'actualiser leurs compétences (en maintenant à jour les informations, ressources, savoirs et pratiques dont ils ont besoin pour remplir leurs obligations à l'égard des jeunes) tout en préservant leur santé et leur bien-être ; d'encourager le débat éthique ; de s'efforcer de coopérer avec d'autres parties prenantes pour obtenir les meilleurs résultats possible avec et pour les jeunes ; d'être conscients de leurs propres valeurs et intérêts et d'être prêts à s'opposer à des collègues et employeurs qui ne respecteraient pas ces valeurs.

## **5.5. Règles, politiques et procédures**

Les règles, politiques et procédures plus concrètes donnent de précieuses indications sur la manière d'interpréter et de mettre en pratique des principes généraux relativement abstraits. Elles aident à surmonter les divergences d'interprétation, ce qui peut être très utile pour les travailleurs de jeunesse souvent exposés et isolés lorsqu'ils gèrent des questions délicates et épineuses dans un contexte habituellement plus informel et moins soumis à des règles que bien d'autres professions du secteur social.

L'un des moyens d'intégrer l'éthique dans l'élaboration des politiques au niveau des organisations consiste à distinguer les principes plus généraux des questions de pratique quotidienne en séparant les « codes d'éthique » des « codes de pratique » et « codes de conduite » (Sinclair 1996 dans Sercombe 2010) :

- ▶ les codes d'éthique sont les codes professionnels habituels du travail de jeunesse, qui comportent des clauses le plus souvent générales ; ils peuvent également être spécifiques à une organisation ;
- ▶ les codes de pratique (ou « principes de pratique » ; Banks 2003 dans Sercombe 2010) portent sur l'interprétation des clauses éthiques dans un contexte donné, toujours sur le plan des principes mais appliqués à une situation particulière ;
- ▶ les codes de conduite concernent les actions et activités concrètes des travailleurs de jeunesse.

Certains codes d'éthique contiennent des règles assez précises et des listes de principes éthiques généraux ; on peut citer ici un extrait du code d'éthique élaboré par l'Union des animateurs et travailleurs de jeunesse, qui recommande aux membres de « s'interdire de consommer des stupéfiants ou de l'alcool avant de se rendre sur leur lieu de travail et pendant qu'ils travaillent » (CYWU Royaume-Uni 1999 : 23, cité dans Banks et Imam 2000). JPA, le réseau de travailleurs de jeunesse en France, définit la laïcité, la solidarité et la citoyenneté en tant que valeurs fondamentales dans sa déclaration de valeurs (JPA s.d.). Le lien entre les principes/politiques en matière d'éthique professionnelle – comme la « reconnaissance des frontières entre vie privée et vie professionnelle » – et la pratique du travail de jeunesse est illustré par les « principes de pratique » suivants, qui transposent les principes généraux en lignes directrices pour un travail de jeunesse de qualité (ministre de la Santé et de l'Enfance, Irlande 2010 ; NYA 2004 : 9, voir FFF 2018) :

- ▶ prendre en considération l'équilibre à trouver entre l'établissement de relations de soutien empreintes de bienveillance avec les jeunes et la nécessité de maintenir une distance professionnelle appropriée ;
- ▶ veiller à ne pas entretenir de liens personnels étroits, et en particulier intimes avec les jeunes auprès desquels ils interviennent car ces relations pourraient être contraires à la loi, constituer une forme d'exploitation ou donner lieu à un traitement préférentiel (un travailleur de jeunesse dans cette situation devra en faire part à son supérieur qui prendra les mesures adéquates) ;
- ▶ ne pas s'engager dans des activités professionnelles pour en tirer un gain personnel et ne pas accepter de cadeaux ou de faveurs des jeunes ou de la population locale, susceptibles de compromettre leur intégrité professionnelle ;

- ▶ veiller à ce que leur comportement en dehors du travail ne sape pas la confiance des jeunes et du public dans le travail de jeunesse.

Un principe supplémentaire de « prévention de la corruption » (CS 2014 ; YACWA, WAAYW 2014a ; voir YWAS 2017) encourage les travailleurs de jeunesse à faire preuve d'honnêteté quant à leurs motivations et gratifications. Les avantages financiers, mais également d'autres éléments comme les prérogatives, la visibilité, la sécurité émotionnelle, l'identité personnelle, la réputation de l'organisation, etc. peuvent entrer en jeu.

Nombre d'organisations ont mis en place des politiques et procédures spécifiques qui donnent des orientations aux praticiens sur la conduite à tenir dans des situations présentant une dimension éthique, par exemple quand et comment préserver la confidentialité ou comment gérer des cas dans lesquels des violences sur enfants sont suspectées. Le principe suivant figure par exemple dans le manuel qualité d'une administration locale : « Si un enfant ou un jeune commence à évoquer [des violences], vous devrez l'informer des procédures que vous êtes tenu de suivre, afin qu'il puisse prendre une décision éclairée quant à la poursuite de la conversation » (ville de Newcastle 1996, dans Banks et Imam 2000 : 73). De même, le projet de normes professionnelles nationales pour le travail de jeunesse en Angleterre inclut une multitude de dispositions, dont des règles relativement spécifiques présentant une dimension éthique, par exemple : « signaler les abus potentiels » (NYA 1999 : 20, dans Banks 2010).

Dans certains pays, les règles éthiques peuvent être intégrées au cadre juridique, comme en Autriche (politiques de jeunesse en Autriche 2017), à Malte (2014) et en partie également en République tchèque, où le travail de jeunesse et le travail social occupent des créneaux qui se recoupent partiellement et peuvent tous deux se rattacher aux normes nationales de qualité du travail social (2006).

## **5.6. Développement des compétences du praticien du travail de jeunesse respectueux de l'éthique**

Les travailleurs de jeunesse exercent diverses tâches et missions, dont le travail en contact direct avec les jeunes, l'établissement de relations avec d'autres organisations, l'encadrement d'autres employés ou de bénévoles et la recherche de locaux, de budgets et de ressources. Les règles et procédures précitées ne les aideront pas toujours dans les situations qui les placent devant des choix moraux difficiles. Par conséquent, il convient de souligner que la codification des règles, politiques et procédures en matière d'éthique n'apporte pas de réponse toute faite aux dilemmes éthiques qui peuvent se poser, mais simplement un cadre et des indications quant aux solutions potentielles.

La connaissance des valeurs et principes du travail de jeunesse et leur mise en œuvre dans la pratique font partie des savoir-faire jugés essentiels pour comprendre les rôles et responsabilités du travailleur de jeunesse (Sapin 2012 : 20). L'un des aspects importants de tout « cadre éthique » applicable au travail de jeunesse est donc le développement des compétences et savoir-faire des travailleurs de jeunesse par la formation, la supervision et le débat avec leurs collègues. Des compétences de

« raisonnement moral » sont requises en particulier. Elles pourraient inclure la capacité à cerner les enjeux éthiques dans une situation donnée, à identifier les principes et règles éthiques en jeu, à les mettre en balance et à les classer par ordre de priorité, à envisager différentes approches et leurs conséquences et à justifier une décision. Le raisonnement moral, qui dépend des valeurs internes mais devrait également dans l'idéal reposer sur un code de conduite éthique, est l'outil de base de tout professionnel confronté à un dilemme, y compris quand il exerce dans le domaine du travail de jeunesse (Banks et Imam 2000).

L'analyse des données empiriques (FGI\_1 à FGI\_7) montre que l'acquisition de compétences est essentielle au début de la carrière professionnelle d'un travailleur de jeunesse, où différents mécanismes devraient être mis en place pour soutenir les nouveaux praticiens. Le mentorat au sein de l'organisation d'accueil – relation professionnelle servant de source d'information, de conseils, de soutien et d'inspiration – est jugé extrêmement important. Ce point a été mentionné tout particulièrement dans les pays où les architectures de pratique existantes doivent encore être développées, par exemple dans l'affirmation suivante :

« [le] mentor était là pour me donner une perspective et [un] cadre qui m'ont [aidé à] élaborer un projet de développement professionnel et à prendre conscience de mes objectifs et de ma capacité à prendre en main et à influencer le déroulement de ma carrière » (FGI\_7)

ou

« au départ, un mentor m'a appris à mettre en pratique la théorie, à surmonter concrètement l'échec et à assurer l'inclusion de tous les groupes de jeunes » (FGI\_7).

La littérature montre qu'un soutien adéquat peut être fourni par un responsable ou des collègues au sein de l'organisation, et peut également provenir de personnes et de groupes expérimentés extérieurs à l'organisation, qui peuvent apporter des perspectives différentes dans les avis ou conseils qu'ils donnent pour assurer le respect des valeurs et principes professionnels dans la pratique (Sapin 2012). On notera que l'accompagnement et la supervision sont reconnus par les participants aux groupes de discussion comme les formes de soutien les plus pertinentes aux stades ultérieurs du développement professionnel des travailleurs de jeunesse. Il conviendrait de souligner davantage le caractère central de l'expérience de terrain, de la supervision à tous les stades de la formation et de l'accès permanent à un « encadrement et un accompagnement non managériaux » après avoir commencé à exercer « véritablement » en tant que travailleur de jeunesse, qui sont autant d'éléments indispensables à la construction d'une « pratique réflexive »<sup>12</sup>.

Les codes d'éthique examinés définissent des attentes générales quant au développement professionnel des travailleurs de jeunesse, par exemple celle « d'acquérir et de maintenir les compétences et savoir-faire requis pour le poste » (BVjong 2014 ; NYA 2004 : 10). Dans certains cas, ce principe est qualifié de « savoir » (YACWA,

---

12. Cette remarque fait suite aux observations du professeur Howard Williamson.

WAAYW 2014a, 2014b ; voir YWAS 2017, voir CS 2014), au sens où il est essentiel pour les travailleurs de jeunesse de conserver un niveau de compétences élevé par un engagement constant à se former, à se perfectionner et à suivre les « meilleures pratiques » dans le domaine du travail de jeunesse. Concrètement, ce principe signifie que les travailleurs de jeunesse devraient :

- ▶ entreprendre un travail ou assumer des responsabilités pour lesquels ils disposent des savoirs, des savoir-faire et du soutien nécessaires ;
- ▶ solliciter l'avis des usagers des services et de leurs collègues sur la qualité de leur travail et veiller en permanence à ce que leurs savoirs et savoir-faire restent à jour ;
- ▶ s'informer des nouveaux savoirs et savoir-faire requis et rechercher les formations correspondantes.

L'amélioration de la connaissance de soi (*self-awareness*) par la réflexion critique sur son action, la supervision régulière et les opportunités de formation et de perfectionnement professionnel sont un autre aspect habituellement reconnu du développement des travailleurs de jeunesse, tout comme l'autonomisation (*self-care*), vue ici comme une responsabilité partagée entre les travailleurs de jeunesse et l'organisation qui les emploie/engage (avec tout ce que cela implique en termes de supervision, de réunions d'équipe, etc.). À la question de savoir si leurs études (dans des disciplines allant de la comptabilité et des relations publiques à l'ingénierie et à l'enseignement en passant par les sciences naturelles, l'histoire, le droit, le travail social et le travail de jeunesse) étaient importantes pour leur engagement en tant que travailleurs de jeunesse, les travailleurs de jeunesse qui ont participé à l'enquête (Enquête\_1) ont été plutôt nombreux à affirmer que l'éducation formelle, même si elle a été suivie dans une autre discipline que le travail de jeunesse, leur était utile dans leur pratique quotidienne. Ce point, combiné à la précédente conclusion sur la très grande diversité des parcours d'enseignement et de formation, amène à échafauder l'hypothèse selon laquelle les valeurs, qualités et savoir-faire acquis tout au long du parcours des travailleurs de jeunesse dans le système d'éducation formelle peuvent jouer un rôle important dans leur conduite professionnelle, et que cette base de valeurs et d'éthique provient peut-être également des différents points de vue auxquels ils ont été confrontés. Pour ce qui est de la formation continue, différentes formules ont été citées, incluant les techniques d'enseignement individualisées (comme le mentorat ou la formation professionnelle par l'observation), les possibilités d'apprentissage non formel et les stages de longue durée au sein d'autres organisations. Les réponses fournies montrent que des contacts avec des environnements multiples, intégrant une dimension éthique et des valeurs susceptibles de contribuer au développement moral des individus, ont été rendus possibles. Chaque participant a suivi son propre parcours d'apprentissage en la matière.

Les auteurs ont examiné ici les réponses aux deux questions ouvertes sur l'éthique qui avaient été posées dans l'enquête menée auprès d'employeurs et de responsables de travailleurs de jeunesse pour l'exercice de cartographie des compétences des travailleurs de jeunesse (Enquête\_2, voir également chapitre 8). Cette analyse montre que la base du développement des compétences des travailleurs de jeunesse interrogés, y compris leurs qualités morales, se compose de leurs différents parcours dans l'éducation formelle, de l'apprentissage non formel et informel dans le cadre de la formation continue, du soutien d'une communauté

de pratique plus vaste (sous la forme de techniques individualisées et de stages de longue durée) et quelquefois, du soutien de professionnels d'autres domaines. Certains travailleurs de jeunesse ont suivi des cours d'éthique lors de leurs études supérieures (licence, master) ; d'autres se sont vu proposer des formations en ligne *via* Moodle au niveau national, ainsi que des activités spécifiques d'éducation non formelle au niveau local. Dans de très rares cas, les répondants ont mentionné des cours sur le raisonnement critique et moral appliqué aux travailleurs de jeunesse. Le raisonnement moral et les questions connexes sont parfois considérés comme des thèmes transversaux couverts implicitement par diverses activités d'éducation non formelle.

Compte tenu de ce qui précède, il importerait d'explorer plus avant le lien entre la formation des valeurs et de l'éthique et l'éducation formelle, et en particulier la question de savoir comment les différents principes moraux et valeurs<sup>13</sup> sont transmis dans les divers secteurs du système d'éducation formelle (par exemple dans le domaine de l'informatique par rapport à celui des sciences naturelles ou des sciences humaines). Des travaux de recherche axés sur l'éthique et la morale dans les études menant au travail de jeunesse doivent également être engagés pour déterminer dans quelle mesure (et par quelles méthodes) les cadres éthiques sont débattus et inscrits dans les différents contenus d'enseignement, et comment les compétences/qualités morales sont inculquées aux étudiants. Enfin, il conviendrait d'examiner à l'avenir les espaces interconnectés mais tout de même distincts que sont les systèmes de valeurs des travailleurs de jeunesse et les cadres éthiques des organisations/associations de jeunesse. Comment les travailleurs de jeunesse développent-ils leurs systèmes de valeurs et leurs capacités de raisonnement moral ? Quel est le rapport avec leurs parcours très divers dans l'éducation formelle et leur fréquente expérience du travail de jeunesse lorsqu'ils étaient adolescents ?

## **5.7. Questions éthiques recensées dans les politiques et la pratique du travail de jeunesse**

L'analyse bibliographique (Banks et Imam 2000 ; Sercombe 2010) apporte un éclairage sur les questions et dilemmes éthiques qui posent des difficultés aux praticiens du travail de jeunesse et aux responsables de l'élaboration des politiques relatives au travail de jeunesse. De manière générale, ces problématiques ont trait à la protection ou au bien-être du jeune ou du groupe de jeunes et sont rattachées aux valeurs fondamentales du travail de jeunesse que sont l'équité, l'égalité, l'autonomisation et le travail éthique au-delà des différences, dans un contexte de diversité. Plus particulièrement, elles peuvent être liées :

- ▶ au contexte dans lequel s'inscrit le travail de jeunesse (éthique/politique de l'organisation ou travail de jeunesse/État, par exemple) ;

---

13. Dans la lignée de Fransson (2016), nous considérons que l'éthique renvoie aux normes externes de la communauté ou de la société, et la morale aux valeurs et principes internes de l'individu.

- ▶ à l'identité et au développement professionnel des travailleurs de jeunesse (autodétermination et négociation des valeurs, intérêts et engagements personnels et professionnels ; développement professionnel et autonomie) ;
- ▶ aux rapports avec les jeunes (éthique du pouvoir ; frontières professionnelles et relations duelles ; autonomisation et dépendance ; vigilance et gestion du risque ; confidentialité) et
- ▶ aux relations avec les autres professions (aiguillage vers les autres professions et travail interdisciplinaire).

Dans l'un des pays de la catégorie des « architectures de pratique à développer », la Serbie, l'Association nationale des travailleurs de jeunesse (NAPOR) a élaboré le Code d'éthique du travail de jeunesse et mis en place le Conseil des questions éthiques, organe indépendant chargé de veiller au respect et à la promotion du code. Il semblerait que la faiblesse du soutien aux parcours d'enseignement, de formation et de carrière des travailleurs de jeunesse dans la loi et les politiques ait fait de ce code un pilier important de l'assurance qualité des politiques et pratiques du travail de jeunesse dans le pays. Le Conseil des questions éthiques apporte une aide aux travailleurs de jeunesse sur les questions relatives à l'éthique, fournit des avis et propose des services de conseil aux autorités et aux membres de la NAPOR, prend des décisions sur des questions éthiques et promeut les bonnes pratiques respectueuses des principes éthiques dans le travail de jeunesse. Au-delà de cet exemple, il conviendrait de poursuivre les analyses empiriques et d'étudier des mécanismes similaires et les difficultés qu'ils rencontrent dans la pratique.

## **5.8. Favoriser la mise en place de politiques et de pratiques du travail de jeunesse respectueuses de l'éthique**

Après examen des codes d'éthique recensés, nous souhaitons présenter dans cette partie un exemple de lignes directrices mises en place pour aider les praticiens du travail de jeunesse et les responsables de l'élaboration des politiques relatives au travail de jeunesse à se servir des codes d'éthique pour assurer la qualité du travail de jeunesse. Le guide en question (YACWA, WAAYW 2014b : 5, 6 ; YWAS 2017) contient des conseils pratiques et des ressources pour aider les organisations qui emploient des travailleurs de jeunesse à mettre en pratique les principes contenus dans le code d'éthique. Pour retirer le maximum du code d'éthique, le guide souligne qu'il devrait être utilisé de toutes les manières possibles, et notamment les suivantes.

### **5.8.1. Sensibilisation au code d'éthique**

Si l'on souhaite tirer pleinement parti du code, il est important d'informer toutes les parties prenantes de l'existence du document (et des principes qu'il contient), c'est-à-dire les travailleurs de jeunesse (dans le cadre du processus d'accueil et d'intégration des nouvelles recrues) mais aussi les différents acteurs concernés par le travail de jeunesse, parmi lesquels les jeunes, les parents, les membres de la communauté, les organisations locales, les ministères compétents et les autres professionnels. La création et la diffusion d'une version du code adaptée aux jeunes sont également recommandées.

## 5.8.2. Utilisation du code dans les politiques et procédures

Le guide recommande de se reporter au code lors de l'élaboration des politiques et procédures de l'organisation et d'y intégrer certains principes de ce dernier. En particulier, il est important d'inclure des références au code dans les politiques et le manuel de procédures de l'organisation, ainsi que dans d'autres documents comme son code de conduite. Cette démarche permettra de faire en sorte que le travail de l'organisation et les comportements et actions attendus de son personnel reposent sur des principes éthiques (voir exemple ci-dessous).

Le code devrait également être pris en compte dans le travail avec les professionnels d'autres disciplines, pour l'élaboration de mémorandums d'accord entre organisations et lors de la présentation du rôle et du but du travail de jeunesse, ou des discussions sur les attentes concernant le travail de jeunesse.

**Exemple d'application du code à la politique d'une organisation** (CS 2014 ; YACWA, WAAYW 2014b ; YWAS 2017)

### Consommation de drogues

L'organisation a pour but d'aider les jeunes à maîtriser leur consommation de drogues, à éliminer l'usage de drogues à haut risque et à minimiser les dommages causés par leur consommation de drogues. Il est donc important que notre propre consommation de drogues soit conforme à ces objectifs.

### Code d'éthique

Devoir de vigilance : le travailleur de jeunesse s'abstient d'exposer les jeunes à un risque supplémentaire d'effets nocifs ou d'atteinte à la santé et veille à la sécurité d'autrui.

### Code de pratique

- ▶ Il est interdit de se procurer ou de consommer des psychotropes à prescription restreinte en compagnie de jeunes ou de leur en fournir. L'alcool, le tabac et les stupéfiants sont inclus dans cette liste. Il n'y a pas de restrictions concernant la caféine.
- ▶ Nous nous interdirons d'apparaître en public en état d'ivresse, que ce soit dans l'exercice de notre travail ou non.
- ▶ Nous nous interdirons de travailler sous l'influence d'un quelconque psychotrope à prescription restreinte.

## 5.8.3. Recrutement de travailleurs de jeunesse respectueux de l'éthique

Le code permet d'attirer et de recruter des travailleurs de jeunesse de haut niveau au sein de l'organisation, par les mesures suivantes :

- ▶ publication d'offres de recrutement de travailleurs de jeunesse ;
- ▶ preuve de la connaissance du code dans les candidatures ;

- ▶ utilisation du code dans les descriptions de poste de travailleur de jeunesse ;
- ▶ utilisation du code lors des entretiens d'embauche.

L'organisation montre ainsi aux candidats potentiels qu'elle reconnaît et valorise le code, et contribue à faire en sorte que les travailleurs de jeunesse y adhèrent également. En affichant publiquement son soutien au code, l'organisation montre qu'elle prend au sérieux le rôle des travailleurs de jeunesse et que ceux qu'elle emploie bénéficieront d'un accompagnement pour remplir au mieux leur mission – à la fois pour eux-mêmes, pour l'organisation, pour les jeunes avec lesquels ils travaillent et pour la profession de travailleur de jeunesse dans son ensemble.

#### **5.8.4. Pour des travailleurs de jeunesse respectueux de l'éthique**

Il convient de rappeler aux travailleurs de jeunesse nouvellement recrutés (dès la phase d'accueil et d'intégration) l'importance d'une pratique conforme à l'éthique et de continuer à véhiculer ce message tout au long de leur parcours au sein de l'organisation (par des mécanismes d'accompagnement en cours d'emploi). Le guide donne des conseils sur les différents moyens d'atteindre cet objectif, par exemple :

- ▶ inclure le code dans le processus d'accueil et d'intégration du personnel ;
- ▶ utiliser le code lors des sessions de supervision individuelles et collectives ;
- ▶ utiliser le code pour le développement professionnel des collaborateurs lors des événements et réunions d'équipe ;
- ▶ offrir aux collaborateurs la possibilité d'assister à des formations sur le code et les questions relatives aux pratiques éthiques ;
- ▶ donner accès à d'autres ressources comme des outils d'autoévaluation.

### **5.9. Conclusions**

On peut affirmer sans trop de risques qu'il n'est pas possible de considérer le travail de jeunesse comme un domaine exempt de valeurs car toutes les définitions ou descriptions qui en sont données, ou presque, sont influencées par des valeurs morales, éthiques, sociales, culturelles ou politiques. Le travail de jeunesse est ancré aussi bien dans la politique que dans la pratique, et l'on considère qu'il exige de la part des travailleurs impliqués un bagage éthique et un engagement à adopter un comportement éthique. Ces caractéristiques du travail de jeunesse autorisent à penser qu'il reste suffisamment d'espace pour débattre des questions, problèmes et dilemmes éthiques qui se posent dans la pratique.

Les codes d'éthique examinés comprennent des énoncés de principes plutôt généraux à but principalement pédagogique (encourager la réflexion et le débat et sensibiliser à l'éthique) et des documents plus longs fixant des règles détaillées à visée prescriptive. Les différentes approches adoptées en matière d'éthique (professionnelle) semblent toutes apporter quelque chose, mais aucune ne fait le tour de la question.

Il ne fait aucun doute que les principes et règles jouent un grand rôle dans l'éthique professionnelle et que les praticiens professionnels devraient agir avec impartialité,

sans favoritisme, en veillant à traiter de manière égale des situations analogues et à justifier leur action. Cela dit, il semble tout aussi important que les professionnels (et les bénévoles) soient formés de manière à acquérir des savoir-être et des dispositions faisant d'eux des personnes honnêtes, dignes de confiance, bienveillantes, sensibles et douées d'une capacité de discernement, et qu'ils prêtent attention au contexte dans chaque situation rencontrée, ainsi qu'aux relations particulières qu'ils entretiennent avec les autres. Bien que les listes de valeurs et de principes éthiques ne donnent pas d'indications directes sur la réaction à adopter dans tel ou tel cas, elles servent à rappeler les valeurs et principes sur lesquels repose le travail de jeunesse et à encourager les travailleurs de jeunesse à bien réfléchir aux conséquences de leurs décisions et de leurs actes et à en discuter. Cela dit, les principes et règles éthiques ne sont que l'un des éléments qui entrent en jeu dans la prise de décisions. Il faut également des praticiens compétents, critiques et réflexifs, qui possèdent une solide base de valeurs et sont dotés d'une faculté de jugement et d'une capacité de raisonnement moral développées.

Les exigences d'une pratique du travail de jeunesse conforme à l'éthique contenues dans les codes d'éthique examinés et le manque de dispositifs d'appui pour assurer leur développement et leur mise en œuvre nous amènent à formuler les questions suivantes, qui restent en suspens et pourraient orienter les futures initiatives de recherche dans ce domaine : quelles sont les relations entre le cadre éthique, la qualité du travail de jeunesse et la reconnaissance du travail de jeunesse ? Quelle influence le cadre éthique du travail de jeunesse a-t-il sur la coopération avec les autres secteurs ? Cela engendre-t-il des tensions ou des difficultés supplémentaires ? Est-il toujours bénéfique de disposer d'un cadre éthique ? Dans quelle mesure un code d'éthique peut-il créer des obstacles et devenir exclusif<sup>14</sup> ? Le code d'éthique établit-il un langage commun et aide-t-il à nouer des liens avec les professionnels d'autres secteurs ? Toutes ces questions sont essentielles et méritent que l'on y consacre de futures études.

## **Bibliographie**

Australian Youth Affairs Coalition (AYAC 2013), *The National Definition of Youth Work in Australia*, disponible à l'adresse [www.ayac.org.au](http://www.ayac.org.au), consultée le 20 novembre 2019.

Australian Youth Affairs Coalition Discussion Paper (AYAC 2014), « The values and ethics of Youth Work in Australia », disponible à <http://docplayer.net/18419546-Ayac-discussion-paper-the-values-and-ethics-of-youth-work-in-australia-april-2014-introduction.html>, consultée le 20 novembre 2019.

Banks S. (1999), « Ethics and the youth worker », dans Banks S. (dir.), *Ethical issues in youth work*, Routledge, Londres.

Banks S. (2010), « Ethics and the youth worker », dans Banks S. (dir.), *Ethical issues in youth work*, 2<sup>e</sup> édition, Routledge, Abingdon.

---

14. Cette question est formulée sur la base des observations du professeur Howard Williamson.

Banks S. et Imam U. (2000), « Principles, rules and qualities: an ethical framework for youth work », *International Journal of Adolescence and Youth*, vol. 9, n° 1, p. 65-82, disponible à l'adresse <https://doi.org/10.1080/02673843.2000.9747867>, consultée le 20 novembre 2019.

Česka asociace streetwork (2017), *Etický kodex České asociace streetwork sdružující nízkoprahové sociální služby*, disponible à l'adresse [https://archiv.streetwork.cz/index.php?option=com\\_content&task=view&id=152&site=cas](https://archiv.streetwork.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=152&site=cas), consultée le 20 novembre 2019.

Commonwealth Alliance of Youth Workers Associations (CAYWA) (2018), *Guidelines for establishing a code of ethical practice*, disponible à l'adresse [www.caywa.global/resources](http://www.caywa.global/resources), consultée le 20 novembre 2019.

Conseil de l'Europe (2015), Le Portfolio du Conseil de l'Europe sur le travail de jeunesse – Un instrument en ligne pour améliorer la qualité du travail de jeunesse en Europe sur la base de l'autoévaluation des compétences des travailleurs et animateurs de jeunesse, Strasbourg, disponible à l'adresse <https://rm.coe.int/council-of-europe-youth-work-portfolio-fra/16809eaa02>, consultée le 20 novembre 2019.

Conseil de l'Europe (2017), Recommandation CM/Rec(2017)4 du Comité des Ministres aux États membres relative au travail de jeunesse, disponible à l'adresse [https://search.coe.int/cm/Pages/result\\_details.aspx?ObjectId=0900001680717e78](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=0900001680717e78), consultée le 20 novembre 2019.

Davies R. (2016), « Youth work and ethics: why the “professional turn” won't do », *Ethics and Education*, vol. 11, n° 2, p. 186-196, disponible à l'adresse <https://doi.org/10.1080/17449642.2016.1182309>, consultée le 20 novembre 2019.

De Groot, N. Hajer, F. (2014), « Professional Code Youth Work: an ethical standard for youth work », BVjong, disponible en néerlandais à l'adresse [www.bvjong.nl/wp-content/uploads/2017/04/Eindrappport-verkenning-BVjong-30-jan-20141.pdf](http://www.bvjong.nl/wp-content/uploads/2017/04/Eindrappport-verkenning-BVjong-30-jan-20141.pdf).

Déclaration de la première Convention européenne du travail de jeunesse (2010), disponible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47262202/Declaration/2f264232-7324-41e4-8bb6-404c75ee5b62>, consultée le 20 novembre 2019.

Déclaration de la 2<sup>e</sup> Convention européenne du travail de jeunesse (2015), « Créer un monde qui fasse la différence », disponible à l'adresse [https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47262187/The+2nd+European+Youth+Work+Declaration\\_FINAL.pdf/cc602b1d-6efc-46d9-80ec-5ca57c35eb85](https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47262187/The+2nd+European+Youth+Work+Declaration_FINAL.pdf/cc602b1d-6efc-46d9-80ec-5ca57c35eb85), consultée le 20 novembre 2019.

Dům dětí a mládeže (DDM) Blansko (2011), *Etický kodex DDM Blansko*, disponible à l'adresse <http://ddmblansko.cz/wp-content/uploads/2017/01/VS-21-Etick%C3%BD-kodex.doc>, consultée le 20 novembre 2019.

Essential Guidelines for Good Youth Work Practice – Extracts from the City of Dublin Youth Service Board's Toolkit, *Youth Studies Ireland*, vol. 4, n° 2, 2009, disponible à l'adresse [www.cdysb.ie/Library/Toolkit-of-Essential-Guidelines-for-Good-Youth-Wor.aspx](http://www.cdysb.ie/Library/Toolkit-of-Essential-Guidelines-for-Good-Youth-Wor.aspx), consultée le 20 novembre 2019.

Estonian Youth Work Centre (2018), Youth Worker Occupational Standard: Occupational Ethics, annexe 4, disponible à l'adresse [www.entk.ee/sites/default/files/N\\_kutses-standard\\_2018\\_ENG.pdf](http://www.entk.ee/sites/default/files/N_kutses-standard_2018_ENG.pdf), consultée le 20 novembre 2019.

European Confederation of Youth Clubs (ECYC) (2018), The European Confederation of Youth Clubs Values Statement, disponible à l'adresse [www.ecyc.org/about-us/open-youth-work](http://www.ecyc.org/about-us/open-youth-work), consultée le 20 novembre 2019.

BF (Félags fagfólks í frítímaþjónustu) (2018), Code de conduite de l'association des travailleurs de jeunesse, Islande, disponible à l'adresse <http://fagfelag.is/sidareglur/>, consultée le 20 novembre 2019.

Fransson G., « Understanding morality and ethics: maneuvering ethical dilemmas in digital educational contexts », dans Dreon O. et Drew P. (2016), *Teacher education for ethical professional practice in the 21st Century*, IGI Global, Hershey, PA.

Imam U. (1999), « Youth workers as mediators and interpreters: ethical issues in work with black young people », dans Banks S. (dir.), *Ethical issues in youth work*, Routledge, London.

Institute for Youth Work (s.d.), *The Institute for Youth Work's Code of Ethics*, disponible à l'adresse <https://iyw.org.uk/code-of-ethics/>, consultée le 20 novembre 2019.

JPA (s.d.), *La Jeunesse au plein air*, disponible à l'adresse <http://www.jpa.asso.fr/nos-valeurs/>, consultée le 20 novembre 2019.

Kiilakoski T. (2018a), « Diversity of practice architectures on education and career paths for youth workers in Europe – An analytical report », disponible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47262400/Kiilakoski-final/525aef72-4871-1855-8fb2-72f2b7824d74>, consultée le 20 novembre 2019.

Kiilakoski T. (2018b), Early career perspectives on the educational pathways of youth workers, document de travail disponible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/expert-group-researching-education-career-paths-youth-workers>, consultée le 25 mai 2022.

Minister for Health and Children, Ireland (2010), National Quality Standards Framework (NQS) for Youth Work, Government Publications, Dublin, disponible à l'adresse <https://assets.gov.ie/24622/7cf9bbe7dbbe484f8ed51fa6387400b9.pdf>, consultée le 20 novembre 2019.

Ministère tchèque du Travail et des Affaires sociales (2006), normes nationales de qualité du travail social.

NAPOR (2017), Ethical Code of Youth Work, Serbie, disponible à l'adresse [www.napor.net/sajt/images/Dokumenta/Etiki-kodeks-u-omladinskom-radu.pdf](http://www.napor.net/sajt/images/Dokumenta/Etiki-kodeks-u-omladinskom-radu.pdf), consultée le 20 novembre 2019.

NAPOR (s.d.), page d'accueil à l'adresse [www.napor.net/sajt/index.php/sr-yu/](http://www.napor.net/sajt/index.php/sr-yu/), consultée le 20 novembre 2019.

National Youth Agency (1997), Professional endorsement of qualifying training in youth and community work, NYA England, Leicester.

National Youth Agency (2004), *Ethical Conduct in Youth Work – A statement of values and principles* from The National Youth Agency, Leicester, England, disponible à l'adresse <https://www.nya.org.uk/resource/ethical-conduct-youth-work/>, consultée le 20 novembre 2019.

National Youth Agency of Malta (2014), *Malta Youth Work Profession Code of Ethics*, disponible à l'adresse [http://cdn02.abakushost.com/agenzijasghazagh/downloads/Code\\_of\\_Ethics.pdf](http://cdn02.abakushost.com/agenzijasghazagh/downloads/Code_of_Ethics.pdf), consultée le 20 novembre 2019.

O'Donovan J., Cairns D., Sousa M. et Valcheva V. (2017), *Mapping educational and career paths of youth workers. Report*, Partenariat Union européenne-Conseil de l'Europe dans le domaine de la jeunesse, disponible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47262526/YWEdu+Mapping+Report-DLJR9WJF.pdf/52339377-1556-2f15-f65b-b15df0aa497c>, consultée le 20 novembre 2019.

Sapin K. (2012), *Essential skills for youth work practice*, Sage Publications, disponible à l'adresse [https://us.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/66923\\_Sapin\\_Essential\\_Skills\\_for\\_Youth\\_Work\\_Practice.pdf](https://us.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/66923_Sapin_Essential_Skills_for_Youth_Work_Practice.pdf), consultée le 20 novembre 2019.

Sercombe H. (2010), *Youth work ethics*, Sage Publications, Londres.

The Commonwealth (2014), *Draft Code of Ethical Practice for Youth Workers*, disponible à l'adresse [https://youthworkalliance.files.wordpress.com/2016/06/draft-international-code-of-ethical-practice-2014\\_v1.pdf](https://youthworkalliance.files.wordpress.com/2016/06/draft-international-code-of-ethical-practice-2014_v1.pdf), consultée le 20 novembre 2019.

Youth Affairs Council of Victoria (YACVic) (2007, 2008), *Code of Ethical Practice – A First Step for the Victorian Youth Sector*, Melbourne, disponible à l'adresse [www.yacvic.org.au/assets/Uploads/The-Code-of-Ethical-Practice.pdf](http://www.yacvic.org.au/assets/Uploads/The-Code-of-Ethical-Practice.pdf), consultée le 20 novembre 2019.

Youth Affairs Council of Western Australia (YACWA) and Western Australian Association of Youth Workers (WAAYW) (2003), *Code of Ethics for Youth Workers in WA*, révisé en 2014, disponible à l'adresse [www.yacwa.org.au/wp-content/uploads/2017/05/Youth-Work-Code-of-Ethics.pdf](http://www.yacwa.org.au/wp-content/uploads/2017/05/Youth-Work-Code-of-Ethics.pdf), consultée le 20 novembre 2019.

Youth Affairs Council of Western Australia (YACWA) et Western Australian Association of Youth Workers (WAAYW) (2014), *Supporting ethical youth work – A guide for using the Code of Ethics for Youth Workers in WA as a tool for ensuring quality youth work*, disponible à l'adresse [www.yacwa.org.au/wp-content/uploads/2017/05/Guide-to-Implementing-the-Code-of-Ethics-for-Managers.pdf](http://www.yacwa.org.au/wp-content/uploads/2017/05/Guide-to-Implementing-the-Code-of-Ethics-for-Managers.pdf), consultée le 20 novembre 2019.

Youth Work Association Singapore (2017), *Code of Ethical Practice for Youth Workers*, disponible à l'adresse [www.youthwork.sg/wp-content/uploads/2018/02/Code-of-Ethical-Practice-YWAS.pdf](http://www.youthwork.sg/wp-content/uploads/2018/02/Code-of-Ethical-Practice-YWAS.pdf), consultée le 20 novembre 2019.

YouthWiki (2017), *Youth policies in Austria*, disponible à l'adresse <https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/youthwiki/chapters/austria/1-youth-policy-governance>, consultée le 25 mai 2022.

## Chapitre 6

# **Cartographie des programmes d'enseignement dans le champ des *youth studies* (études de la jeunesse) : que nous dit des jeunes l'éducation formelle dans ce domaine ?**

---

*Marko Kovačić, Nikola Baketa et Marita Grubišić-Čabo*

### **6.1. Introduction et méthodologie**

L'étude des parcours d'enseignement et de formation des travailleurs de jeunesse revêt une importance croissante pour les politiques de jeunesse. Praticiens, chercheurs et responsables de l'élaboration des politiques relatives au travail de jeunesse s'accordent aujourd'hui à dire que des travailleurs de jeunesse qualifiés et compétents sont indispensables à un travail de jeunesse de qualité. La Recommandation CM/Rec(2017)4 du Conseil de l'Europe aux États membres relative au travail de jeunesse (Comité des Ministres 2017) souligne l'importance de la formation au travail de jeunesse en mettant en avant la nécessité d'établir « un cadre cohérent et souple, fondé sur les compétences, pour l'éducation et la formation des travailleurs de jeunesse rémunérés et bénévoles ». Pour créer un tel cadre et obtenir les meilleurs résultats possible, il faut une synergie entre l'éducation formelle, l'éducation non formelle et l'apprentissage informel. Les auteurs de ce chapitre sont convaincus que la première étape vers la réalisation de cet objectif est de partir des études disponibles sur les pratiques d'enseignement et de formation au travail de jeunesse. Ils entendent apporter ainsi une contribution au corpus de connaissances sur l'enseignement et la formation au travail de jeunesse et poser des jalons pour les futures études et/ou initiatives des pouvoirs publics.

Ce chapitre consacré à l'éducation formelle se propose de donner un aperçu du champ des *youth studies*. On notera qu'il ne se limite pas à l'enseignement du travail de jeunesse mais s'étend aux *youth studies* qui s'intéressent à la recherche et

aux politiques relatives à la jeunesse en plus du travail de jeunesse. La plupart des programmes de *youth studies* consacrent une partie de l'enseignement au travail de jeunesse (cours spécifiques, par exemple) mais ne portent pas exclusivement sur ce sujet. Bien que le travail de jeunesse ne soit pas à proprement parler le thème central de ce chapitre, les auteurs considèrent que les données recueillies peuvent servir à mieux comprendre comment l'éducation formelle voit la jeunesse et comment elle prépare ceux qui s'intéressent à ce domaine. L'attention portée aux *youth studies* pourrait également élargir notre compréhension des parcours des travailleurs de jeunesse dans le système d'éducation formelle. C'est pourquoi les auteurs ont jugé utile d'examiner les programmes de *youth studies* dans le contexte de l'enseignement et de la formation au travail de jeunesse.

Les auteurs sont convaincus – sans chercher à la privilégier par rapport à l'éducation non formelle et à l'apprentissage informel – que l'éducation formelle reflète le degré de consolidation d'un secteur (Kovačić et Čulum 2015) et que l'étude des matières enseignées et des méthodologies et perspectives adoptées dans l'éducation formelle apporte un éclairage fort utile sur les réalités du terrain et les domaines de pratique. Un argument en faveur de l'approche consistant à étudier les programmes d'éducation formelle pour comprendre la réalité du terrain se trouve chez Beane qui affirme, au sujet du rapport des jeunes aux programmes d'enseignement :

Créer un programme d'enseignement avec et pour les jeunes commence par un examen des problèmes, questions et préoccupations qu'ils rencontrent dans la vie réelle (Beane 1995).

Beane ajoute que

le curriculum intégré ne pourra à lui seul résoudre le problème. La prise en compte des thèmes de la vie réelle exigera certes un éventail de contenus plus large, mais ces derniers seront probablement plus accessibles aux jeunes s'ils sont placés dans des contextes thématiques (*ibid.*).

En d'autres termes, cet auteur considère que le contenu de l'enseignement est indissociable de la réalité et qu'il serait superficiel d'étudier l'un sans tenir compte de l'autre. Son point de vue est partagé par Kysilka (1998), pour qui

le savoir est examiné tel qu'il existe dans le monde réel. Les contenus d'apprentissage sont définis en fonction du thème et des intérêts et besoins exprimés par les étudiants, plutôt que prédéterminés par un cadre curriculaire ou un ensemble de buts pédagogiques.

Ce chapitre vise principalement à établir une cartographie du contenu de divers programmes d'enseignement dans le champ des *youth studies*, en examinant les sujets dont ils traitent pour comprendre leur place dans la formation des travailleurs de jeunesse. Les questions posées au préalable étaient les suivantes : quels thèmes pertinents pour les politiques de jeunesse l'enseignement universitaire couvre-t-il ? Comment l'enseignement universitaire et la réalité du travail de jeunesse se rejoignent-ils ?

Pour cartographier le contenu des programmes de *youth studies*, les chercheurs ont prédéfini des systèmes de codage en se fondant sur trois critères : les questions de sociologie de la jeunesse traitées dans les revues scientifiques consacrées à l'étude de

la jeunesse, l'intérêt pratique et l'expérience professionnelle. Plus particulièrement, le premier critère devait les renseigner sur la présentation des concepts de sociologie dans les articles de revues. À partir de la littérature, cinq sujets ont été retenus :

1. les jeunes comme ressource/potentiel ;
2. les jeunes comme problème (Benard 1990) ;
3. la transition des jeunes (Coleman 1974) ;
4. la justice sociale/la communauté (Ginwright et Cammarota 2003 : 90 ; Ginwright et James 2002) ; et
5. l'éthique (Banks 1999).

En ce qui concerne le critère de l'intérêt pratique, les auteurs souhaitaient voir comment les thèmes de l'action des pouvoirs publics étaient repris dans les contenus d'enseignement. Les codes appliqués aux données correspondaient aux huit domaines d'action de la Stratégie de l'Union européenne en faveur de la jeunesse 2010-2018 : emploi et esprit d'entreprise, inclusion sociale, participation, éducation et formation, santé et bien-être, activités de volontariat, les jeunes et le monde, et créativité et culture.

Le dernier critère retenu pour l'analyse des données était l'expérience professionnelle. Dans cette catégorie, les codes suivants ont été choisis au terme d'échanges avec des chercheurs du domaine du travail de jeunesse et de l'enseignement supérieur :

1. les résultats d'apprentissage ;
2. les motivations : raisons d'étudier/de s'inscrire dans ces programmes ;
3. la présence de la pratique et du travail de terrain dans les programmes ;
4. la gestion de projets comme thématique ; et
5. la présence et la structure des contenus – la méthodologie de recherche.

Les auteurs considèrent que ces éléments illustrent bien la structure, les points communs et les priorités des programmes et peuvent donc donner une vue d'ensemble de l'éducation formelle consacrée à l'étude de la jeunesse.

Un processus d'échantillonnage en deux étapes a été mis en œuvre pour collecter les informations à analyser. Dans un premier temps, toutes les universités d'Europe ont été recensées, leurs adresses web ont été recueillies et un premier tri de tous leurs programmes de licence et de master axés sur la jeunesse a été réalisé en utilisant les mots-clés « jeunesse », « travail de jeunesse », « étude de la jeunesse », « temps de loisirs » et « animation ». Une fois la base de données initiale créée, les chercheurs ont contacté les correspondants du Centre européen de ressources sur les politiques de jeunesse (EKCY) pour vérifier qu'il ne manquait aucun programme. Une base de données définitive des programmes d'enseignement a été constituée en incluant leurs retours, puis le travail de codage a démarré.

Bien que la base de données ne recense peut-être pas la totalité des programmes d'enseignement supérieur consacrés à la jeunesse en Europe, elle constitue certainement un outil adéquat pour comprendre la prédominance de certains thèmes dans le champ des *youth studies* car elle inclut 100 programmes (65 licences et 35 masters) de 16 pays : Allemagne, Espagne, Estonie, Finlande, France, Grèce, Irlande, Islande,

Lettonie, Lituanie, Malte, Pays-Bas, Portugal, République tchèque, Royaume-Uni et Suède. La majorité des programmes étaient disponibles en anglais, même si certains n'existaient que dans les langues nationales. Dans ce cas, les chercheurs ont demandé aux correspondants de l'EKCYP de produire des traductions ou ont utilisé des outils de traduction en ligne.

Les chercheurs ont choisi les plans de performance et les programmes d'enseignement comme unités d'analyse, selon la disponibilité des informations sur les sites web. Bien que la décision de prendre en compte deux types de documents en tant qu'unités d'analyse nuise quelque peu à la rigueur méthodologique, elle permet d'apporter une réponse précise à la question posée. Les chercheurs considèrent donc qu'il s'agit d'un choix approprié pour une analyse pertinente.

À la suite de l'échantillonnage, 100 programmes ont été analysés et les données ont été classées dans 18 catégories prédéfinies. La collecte de données a eu lieu de juin à septembre 2018 et le codage et l'analyse ont été réalisés entre novembre 2018 et février 2019. Les documents transmis par les correspondants nationaux après septembre 2018 ont été inclus dans l'analyse à leur réception.

La partie suivante présente les principaux résultats de l'étude et les grandes tendances observées lors de l'analyse.

## **6.2. Résultats de l'analyse**

Dans cette partie, nous examinerons certaines similarités mais également des différences intéressantes dans les programmes d'enseignement supérieur consacrés à l'étude de la jeunesse.

### **6.2.1. Thèmes abordés dans les programmes d'enseignement du champ des *youth studies***

Les codes utilisés dans cette partie sont tirés de la Stratégie de l'Union européenne en faveur de la jeunesse ; ils incluent huit domaines d'action des politiques de jeunesse. Bien que cette étude soit de nature qualitative, il est intéressant d'examiner la fréquence d'apparition de ces codes en se basant sur le nombre de programmes qui les contiennent. On retrouve ainsi le code « éducation et formation » dans la plupart des programmes, suivi des codes « inclusion sociale » et « santé et bien-être ». Cela signifie que, dans l'ensemble, les programmes proposent plus souvent des contenus dans ces trois champs que dans d'autres sous-domaines de l'action des pouvoirs publics. Le volontariat et la participation étaient les codes les moins représentés. Ces deux domaines d'action sont présents dans quelques programmes d'enseignement, mais ils ne sont pas courants. Alors que la participation est considérée comme un concept central des politiques en faveur de la jeunesse (Ilišin 2003) et figure même dans le guide du programme Erasmus+ parmi les marqueurs de la politique de l'Union européenne dans le domaine de la jeunesse (Beerkens et Vossensteyn 2011), elle n'est que modestement présente dans les programmes académiques consacrés aux *youth studies* en Europe. Elle est expressément mentionnée dans des programmes d'études, mais en tant qu'élément indissociable

d'un autre concept – la participation en ligne, la participation à la société civile ou la citoyenneté et la représentation, par exemple.

Plusieurs observations intéressantes peuvent être faites en ce qui concerne l'éducation et la formation. Tout d'abord, les programmes examinés reconnaissent la différence entre éducation formelle et éducation non formelle, insistant souvent sur la pertinence de l'éducation non formelle pour l'étude de la jeunesse, et donc pour le travail de jeunesse qui relève de ce domaine. L'analyse montre également que la question de l'organisation des temps de loisirs occupe une place considérable dans les programmes observés. Nombre d'entre eux enseignent différents moyens de renforcer les compétences des travailleurs de jeunesse pour qu'ils puissent proposer aux jeunes des temps de loisirs bien organisés et structurés, en mettant l'accent sur des aspects tels que le jeu, la planification des activités, l'animation socioculturelle et l'apprentissage informel. Les contenus consacrés aux activités de plein air et sportives et à leur gestion, leur planification, leur évaluation et leur utilisation pour développer les compétences des jeunes sont très présents dans les programmes examinés.

L'éducation et la pédagogie inclusives sont une autre grande catégorie de thèmes. Les programmes proposent des cours, stages et sessions pratiques visant à former les étudiants aux mécanismes d'inclusion des jeunes les plus défavorisés dans la société et/ou dans les programmes en faveur de la jeunesse. Les programmes de licence et master en *youth studies* abordent également l'inclusion sociale du point de vue de l'action des pouvoirs publics en présentant aux étudiants différents systèmes sociaux, cadres d'action sociale et politiques sociales.

Ces programmes considèrent que la connaissance du cadre institutionnel des politiques sociales permettra aux étudiants de se rendre compte des possibilités de coopération entre les professionnels des secteurs concernés et que la compréhension de la place des jeunes dans ce cadre les rendra plus aptes à concevoir leurs propres contenus d'enseignement ou études. La santé et le bien-être semblent être des sujets importants aussi bien dans les politiques européennes en faveur de la jeunesse que dans les programmes analysés. Les programmes académiques mettent l'accent sur la prévention des conduites à risque, et plus particulièrement les différentes addictions, la violence et les comportements sexuels abusifs. On y trouve également des thèmes connexes comme la promotion d'une bonne hygiène de vie et les aspects émotionnels du travail de jeunesse. Autrement dit, certains des programmes analysés se concentrent sur l'élaboration de stratégies permettant de gérer et/ou de contribuer à résoudre différentes situations à forte charge émotionnelle chez les jeunes et d'utiliser les émotions pour assurer leur bien-être. La présente étude étant de nature exploratoire et qualitative, ces résultats constituent davantage une cartographie des contenus qu'une mesure exacte de la prédominance des différents sujets. Cela dit, la fréquence d'apparition des codes nous permet de tirer des conclusions sur l'importance accordée à certains thèmes.

L'analyse des 100 programmes d'études en *youth studies* montre qu'ils sont dans l'ensemble plus axés sur l'aspect préventif du travail de jeunesse (Catalano *et al.* 2002) que sur l'acquisition de compétences favorisant une citoyenneté active. Autrement dit, les programmes académiques donnent la priorité au développement de compétences dans le domaine de l'inclusion sociale et aux moyens d'assurer le

bien-être des jeunes, mais ne proposent à leurs étudiants qu'une toute petite partie des savoirs, savoir-faire et savoir-être liés à la citoyenneté active. Même dans les cursus qui englobent le thème de la participation active, la plupart des contenus sont de nature cognitive. Alors que les études contemporaines soulignent la nécessité de maintenir la balance égale entre les domaines cognitif, comportemental et affectif pour assurer un apprentissage effectif (Anderson et Krathwohl 2001), cet équilibre semble faire défaut dans la plupart des programmes observés. Ce constat est particulièrement surprenant compte tenu de la nature des *youth studies* et du travail de jeunesse, qui devraient en théorie viser à former des individus émancipés et ayant un esprit critique dotés de savoir-faire qui leur permettront d'être actifs au sein de leur communauté. À l'inverse, les autres disciplines enseignées – créativité et culture, emploi et esprit d'entreprise – proposent aux étudiants une multitude de tâches pratiques et de techniques créatives à explorer pour appliquer leurs connaissances et les transformer en expérience (par exemple : peinture, élaboration de programmes d'activités, rédaction de CV ou théâtre).

Un autre constat invitant à la réflexion concerne la diversité des contenus des programmes selon la localisation géographique ou la culture d'une institution. Bien que la plupart des programmes couvrent le contexte pratique ou institutionnel des différents sous-domaines d'action, dans les programmes d'études finlandais ou britanniques, l'accent est mis à la fois sur la pratique et sur la recherche. Dans ces deux pays, les programmes académiques ne se contentent pas de fournir des informations et/ou d'aborder les aspects pratiques d'un domaine d'action donné mais examinent également la question sous l'angle de la recherche. Dans l'une des universités britanniques, par exemple, on attend des élèves qu'ils comprennent comment créer des programmes inclusifs, mais aussi qu'ils se familiarisent avec les méthodes d'étude de ce programme et d'évaluation des besoins préalablement à sa mise en place. Contrairement aux programmes finlandais et britanniques, les autres pays enseignent principalement les méthodes d'élaboration de programmes et diverses taxonomies concernant les jeunes les plus défavorisés.

### **6.2.2. Concepts issus de la sociologie dans les programmes de *youth studies* (études de la jeunesse)**

Certaines grilles d'analyse sont utilisées par la plupart des chercheurs qui étudient les questions relatives à la jeunesse. Après examen de la littérature, nous en avons retenu cinq, à savoir l'éthique, les jeunes comme ressource/potentiel, les jeunes comme problème, la transition des jeunes et la justice sociale/la communauté. Nous sommes convaincus que cette sélection, bien qu'elle ne soit nullement exhaustive car elle dépend beaucoup de l'orientation culturelle et épistémique du chercheur, donne tout de même un aperçu correct des tendances observées dans les études académiques consacrées à la jeunesse.

Il semblerait que la grande majorité des programmes d'enseignement supérieur relatifs à la jeunesse proposent des contenus axés sur la justice sociale et le développement équitable de la société. Les programmes de cours sont donc nettement orientés vers l'amélioration des services à la collectivité et visent à développer différents savoir-faire en matière d'organisation des communautés. Certains estiment que ce

n'est qu'en connaissant la communauté (locale, régionale, nationale, internationale) qu'un professionnel travaillant auprès de jeunes peut véritablement comprendre ces derniers et les aider à appréhender leur réalité. Les sujets fréquemment cités sont la solidarité, la cohésion sociale, l'autonomisation des populations locales et les droits de l'homme. En ce qui concerne la justice sociale, les programmes insistent sur l'égalité des chances et examinent différents contextes favorables ou défavorables à cette dernière. Par ailleurs, les thèmes de la discrimination, de l'oppression et de l'exclusion sont courants dans les programmes et les plans de performance. Dans l'ensemble, on peut dire que les programmes analysés enseignent aux étudiants comment travailler dans et avec les communautés.

Nous avons également examiné la notion d'éthique. Un tiers environ des programmes mentionnent l'importance de la dimension éthique dans l'étude de la jeunesse ou le travail avec les jeunes. Certains mettent l'accent sur les origines philosophiques de l'éthique tandis que d'autres proposent des stratégies plus concrètes de développement des compétences des étudiants en la matière. L'éthique est souvent rattachée au professionnalisme et à la responsabilité, et la plupart des programmes qui proposent des contenus dans ce domaine examinent également divers dilemmes éthiques. Par ailleurs, certains programmes et plans de performance relient l'éthique aux valeurs, ce qui témoigne – comme l'on pouvait s'y attendre – du fait que l'étude de la jeunesse et le travail de jeunesse sont influencés par des valeurs.

Les trois autres concepts (les jeunes comme ressource/potentiel, les jeunes comme problème, la transition des jeunes), bien que courants en sociologie de la jeunesse, semblent être relativement absents des programmes et plans de performance de l'enseignement supérieur examinés ici. Alors qu'au <sup>xx</sup>° siècle, la théorie des transitions était quasi incontournable dans le cadre de l'étude de la jeunesse (Helve et Evans 2013), le seul aspect de cette théorie vaguement présent dans les programmes analysés concernait la dimension psychologique de la transition de la jeunesse à l'âge adulte. L'absence de perspective sociologique mais aussi d'autres éléments de la théorie de la transition (par exemple, l'entrée dans la vie active à l'issue des études) est assez frappante. La présente étude ne nous a hélas pas permis d'en déterminer la cause. Il serait judicieux d'examiner de manière plus approfondie les programmes et plans de performance, voire d'interroger les concepteurs des programmes, pour comprendre pourquoi ils n'ont pas inclus la transition (dans sa globalité) dans les programmes d'études de la jeunesse. « La jeunesse en tant que problème » et « la jeunesse en tant que ressource », notions que l'on retrouve souvent dans les textes relatifs à l'étude de la jeunesse, semblent également absentes des programmes observés. Très peu de programmes évoquent ces deux concepts ou en examinent la logique.

### **6.2.3. Expérience professionnelle**

Le troisième groupe de codes a été créé au terme d'échanges avec des professionnels de la jeunesse, des chercheurs dans le domaine des *youth studies* et des travailleurs de jeunesse : il inclut les résultats d'apprentissage, les motivations qui conduisent à étudier ces sujets/s'inscrire dans ces programmes, la pratique et le travail de terrain, ainsi que la méthodologie et la gestion de projets. Cet ensemble éclectique se compose de thèmes concrets (travail de terrain, méthodologie et gestion de

projets) et d'informations généralement pertinentes pour l'analyse des programmes de l'enseignement supérieur (résultats d'apprentissage et motivations). Ce groupe de codes revêt un grand intérêt puisqu'il nous montre comment les établissements d'enseignement supérieur présentent leurs programmes, comment ils voient leurs diplômés et quelles carrières ils envisagent pour eux. Des liens sont établis entre les programmes d'études et la formation des travailleurs de jeunesse car nous souhaitons voir si les universités reconnaissent le travail de jeunesse comme une carrière viable.

La méthodologie de recherche et le travail de terrain sont des thèmes présents dans la majorité des programmes d'études. On peut en déduire que la plupart des universités sont conscientes de la nécessité d'intégrer des compétences méthodologiques dans les programmes de *youth studies*, car elles cherchent à doter les jeunes de la capacité à comprendre et à utiliser la recherche dans leur travail. Certains programmes encouragent la conduite de travaux de recherche par les étudiants tandis que d'autres abordent les compétences nécessaires pour saisir la logique qui sous-tend cette pratique. L'accent mis sur les communautés se retrouve dans la méthodologie. Les thèmes et descriptions méthodologiques sont principalement orientés vers l'étude des communautés et les outils/techniques appropriés. Trois autres thèmes sont prédominants dans ce code : les principes de recherche, les méthodes de recherche qualitatives et les projets de recherche appliquée. Bien que certains programmes proposent un enseignement relatif aux méthodologies quantitatives, ce contenu est plutôt l'exception que la norme.

Comme pour les méthodologies de recherche, d'importantes variations ont été constatées en ce qui concerne le travail de terrain. De manière générale, les programmes offrent diverses possibilités d'acquérir une expérience professionnelle au cours des études (camps, stages à l'étranger, apprentissage par l'expérimentation, etc.), mais leur étendue et leur fonction dans le programme peuvent varier. Certains programmes ont instauré des partenariats institutionnels avec les organisations de jeunesse et les centres de jeunesse pour proposer une expérience pratique tandis que d'autres demandent à leurs étudiants de trouver eux-mêmes le lieu où ils effectueront leur période de travail sur le terrain. Bien que la plupart des stages visent l'acquisition de compétences, dans certains programmes, le travail sur le terrain est l'occasion de pratiquer la recherche-action. En résumé, l'objectif général des stages professionnels ou du travail de terrain, que l'on retrouve habituellement dans la conception et la mise en œuvre des stratégies des programmes d'études en matière d'évaluation, est de combiner théorie et pratique.

S'agissant des compétences en matière de gestion de projets, les programmes et plans de performance examinés proposent des cours consacrés à la conception et à la mise en œuvre de projets, mais il n'a pas été possible de déterminer les compétences qu'ils permettent d'acquérir, cette partie des documents analysés étant la moins détaillée.

#### **6.2.4. Motivations des étudiants dans le choix de leurs études et résultats d'apprentissage**

La dernière partie de cette analyse s'intéresse plus particulièrement aux résultats d'apprentissage et aux raisons qui conduisent les étudiants à choisir le champ des *youth studies*. Tout d'abord, nous avons constaté que la plupart des résultats

d'apprentissage mentionnent expressément le travail de jeunesse ; autrement dit, ce dernier est inscrit dans les plans de performance pour justifier certains éléments du programme d'études. Dans les programmes d'études menant au travail de jeunesse, la partie consacrée aux résultats d'apprentissage souligne l'utilité du programme pour le développement du travail de jeunesse, tandis que d'autres parties du programme (par exemple la description de la formation) mentionnent simplement le travail de jeunesse. Il est souvent indiqué que le programme d'études contribuera à assurer la qualité du travail de jeunesse ou à former des travailleurs de jeunesse plus qualifiés.

La plupart des programmes énumèrent également les compétences générales et les compétences spécifiques que les jeunes vont acquérir. Cela dit, l'analyse montre qu'il n'y a pas de règle concernant la classification des compétences dans l'une ou l'autre catégorie. Certains programmes inscrivent par exemple « la compréhension de la réalité des jeunes » parmi les compétences spécifiques tandis que d'autres considèrent ce critère comme une compétence générale, ce qui est source d'incohérences. Par ailleurs, la quasi-totalité des programmes affirment développer les trois composantes fonctionnelles d'une compétence (savoirs, savoir-faire et savoir-être), la plupart privilégiant les compétences en communication. Enfin, et assez logiquement, dans les pays où le travail de jeunesse est plus professionnalisé et mieux structuré et/ou réglementé, et où il existe des normes de compétences pour les travailleurs de jeunesse, les résultats d'apprentissage des programmes d'études sont rattachés à ces dernières. Les normes nationales justifient ainsi l'inscription de certaines compétences dans les plans de performance.

Les programmes de *youth studies* affirment, dans leurs plans de performance et contenus d'enseignement, qu'ils s'adressent aux personnes qui souhaitent comprendre les jeunes et acquérir des compétences pour travailler avec eux. Les éléments ou thèmes les plus fréquemment cités sont le changement social, la coordination d'activités, les politiques de jeunesse et le développement professionnel. Les programmes mettent en avant les diverses options de carrière et autres perspectives de travail académique qu'offrent les *youth studies*. On peut dire que les motivations qui conduisent les étudiants à s'inscrire dans ces programmes d'études sont de deux ordres. Il y a, d'une part, les motivations intrinsèques, et en particulier la recherche du développement personnel et professionnel pour devenir un praticien qui comprend et/ou aide les jeunes à réaliser leur potentiel. Viennent ensuite les motivations extérieures : les concepteurs du programme expliquent comment ce dernier contribuera à la réalisation d'objectifs professionnels et/ou permettra à l'étudiant de franchir plus facilement des étapes dans sa carrière ultérieure. D'après nos constatations, la profession de travailleur de jeunesse est souvent mentionnée mais aucune précision supplémentaire n'est donnée.

Enfin, toujours en ce qui concerne la partie « motivations des étudiants dans le choix de leurs études et résultats d'apprentissage », les documents des programmes restent dans l'ensemble relativement vagues et n'étayent en rien l'argumentation présentée dans les descriptions. Ils indiquent ce que le programme peut apporter à l'étudiant mais ne relient pas ces éléments aux contenus et n'expliquent pas comment le programme permet d'obtenir les résultats souhaités.

### **6.3. Conclusions**

Pour pouvoir comprendre la dynamique sociale actuelle, il est essentiel de voir les jeunes comme des acteurs de la société contemporaine. Reconnaître que la jeunesse est plus qu'une simple catégorie démographique nécessite des connaissances et des compétences codifiées, structurées et détaillées sur la jeunesse, grâce auxquelles les professionnels pourront créer un environnement favorable à la participation active des jeunes à la société. Qui veut permettre aux jeunes d'avoir véritablement prise sur leur propre vie doit connaître leurs réalités et leur offrir un soutien ; de ce point de vue, les programmes de *youth studies* revêtent une grande importance car ils peuvent proposer des techniques pour s'adresser aux jeunes de la manière la plus pertinente, efficace et utile possible.

Le présent chapitre a examiné ces programmes au moyen de concepts tirés des politiques en faveur de la jeunesse, de contributions de la sociologie de la jeunesse et d'éléments provenant de l'expérience professionnelle des auteurs et des chercheurs auxquels il a été fait appel dans le cadre de cette étude. Après avoir recensé les programmes de *youth studies* proposés en Europe et complété cet échantillon avec les indications des correspondants nationaux dans le domaine de la jeunesse, une analyse des thèmes et contenus de plus de 100 programmes a été menée.

Les programmes d'enseignement dans le champ des *youth studies* couvrent divers sous-domaines des politiques de jeunesse, les plus courants étant l'inclusion sociale, l'éducation et la formation, et la santé et le bien-être. Les données montrent également de manière certaine que la plupart de ces programmes sont axés sur la dimension caritative ou la prévention, plutôt que sur l'émancipation. Sur le plan des fondements théoriques, la plupart des programmes font une large place à la justice sociale et à la communauté. Les étudiants se voient donc proposer une diversité de contenus ayant trait à l'action communautaire. Cette étude a également mis en avant la présence du thème de l'éthique dans le champ des *youth studies*. À l'inverse, certains concepts théoriques majeurs de la littérature du xx<sup>e</sup> siècle sur la jeunesse (par exemple la théorie de la transition ou la jeunesse comme problème/ressource) sont peu représentés dans les programmes. Les données indiquent par ailleurs que les plans de performance et les contenus d'enseignement couvrent principalement des questions liées à la méthodologie, à la gestion de projets et aux études observationnelles, qui intègrent le travail de terrain dans leurs travaux. En ce qui concerne les motivations à choisir ce cursus en particulier et les résultats d'apprentissage, deux types de motivations ont été recensées, l'une ayant trait au développement personnel et professionnel et l'autre aux perspectives de carrière. Bien que le développement personnel et les perspectives professionnelles aillent de pair, les programmes d'études les distinguent l'un de l'autre. Le développement personnel est présenté comme un moyen de favoriser le développement affectif et social des étudiants car le programme leur permet d'acquérir des compétences qui les aideront à devenir des citoyens épanouis et bien intégrés dans la société, tandis que les arguments relatifs aux perspectives professionnelles concernent davantage l'amélioration du positionnement de l'individu sur le marché du travail et son employabilité.

Cette analyse, bien qu'exploratoire, est inédite. Même si ce chapitre n'examine pas point par point chacun des phénomènes mis en évidence, il nous en apprend beaucoup sur les programmes de *youth studies*. Il révèle notamment, au moyen d'éléments de compréhension pertinents et actualisés, que la réalité académique dans le domaine des *youth studies* correspond dans une large mesure aux réalités du secteur de la jeunesse. Enfin, il propose des clés de lecture des contenus d'enseignement dans le champ des *youth studies*, pouvant servir de base à un examen plus poussé de certains aspects des politiques de jeunesse.

Ces résultats pourraient également fournir des éclaircissements sur le travail de jeunesse en tant que profession et sur les parcours d'enseignement et de formation des travailleurs de jeunesse. Bien que ce chapitre ne porte pas exclusivement sur la formation au travail de jeunesse, il peut nous apporter des enseignements à ce sujet. Les programmes axés sur le travail de jeunesse étant plutôt rares, la plupart des travailleurs de jeunesse qui poursuivent des études supérieures en Europe optent pour des programmes d'études dans des domaines connexes, dont le champ des *youth studies*. Les auteurs sont convaincus que l'analyse des programmes consacrés au travail de jeunesse peut enrichir notre réflexion sur les compétences des travailleurs de jeunesse. Cette analyse pourra servir de fil conducteur pour la définition des contenus d'enseignement dans le domaine du travail de jeunesse. La prédominance ou au contraire l'absence de certains thèmes parmi ceux qui ont été présentés dans ce chapitre peuvent fournir des indications fort utiles aux concepteurs de ces programmes. Les prestataires d'éducation non formelle pourraient également s'appuyer sur les résultats de l'étude pour élaborer des programmes d'études portant sur les questions non couvertes dans les programmes examinés.

L'analyse ayant soulevé des points intéressants, des travaux de recherche supplémentaires restent nécessaires. En effet, malgré les informations recueillies, nous ne savons toujours pas pourquoi la théorie de la transition est si rare (voire inexistante) dans les programmes. De même, nous ne disposons pas de données pour comprendre pourquoi l'inclusion sociale intéresse davantage les concepteurs des programmes que la participation des jeunes, pourquoi les méthodes qualitatives sont préférées aux méthodes quantitatives et comment les programmes parviennent à trouver le bon dosage entre connaissances et compétences. Ces questions et d'autres attendent des réponses qui pourraient aider non seulement les universitaires mais également les concepteurs des politiques et les travailleurs de jeunesse. Pour l'heure, nous ne pouvons que spéculer sur les moyens qui permettraient de relier encore mieux la théorie à la pratique.

## **Bibliographie**

Anderson L. W. et Krathwohl D. R. (dir.) (2001), *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives* (édition abrégée), Allyn & Bacon (Pearson Education Group), Boston.

Banks S. (dir.) (1999), *Ethical issues in youth work*, Routledge, Londres.

Beane J. A. (1995), « Curriculum integration and the disciplines of knowledge », *The Phi Delta Kappan*, vol. 76, n° 8, p. 616-622.

Beerens M. et Vossensteyn H. (2011), « The effect of the Erasmus programme on European higher education: the visible hand of Europe », dans Enders J., De Boer H. F. et Westerheijden D. F. (dir.), *Reform of higher education in Europe*, Brill Sense, Leiden, p. 45-62.

Benard B. (1990), « Youth service: from youth as a problem to youth as resources », *School K-12*, publication n° 12, disponible à l'adresse <http://digitalcommons.unomaha.edu/slcek12/12>, consultée le 21 novembre 2019.

Catalano R. F. et al. (2002), « Prevention science and positive youth development: competitive or cooperative frameworks? », *Journal of Adolescent Health*, vol. 31, n° 6, p. 230-239.

Coleman J. S. (1974), « Youth: transition to adulthood », *NASSP Bulletin*, vol. 58, n° 385, p. 4-11.

Comité des Ministres (2017), Recommandation CM/Rec(2017)4 du Comité des Ministres aux États membres relative au travail de jeunesse, disponible à l'adresse [https://search.coe.int/cm/Pages/result\\_details.aspx?ObjectId=0900001680717e79](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=0900001680717e79), consultée le 29 septembre 2019.

Ginwright S. et Cammarota J. (2003), « New terrain in youth development: the promise of a social justice approach », *Social Justice*, vol. 29, n° 4, p. 82-95.

Ginwright S. et James T. (2002), « From assets to agents of change: social justice, organizing, and youth development », *New Directions for Youth Development*, n° 96, p. 27-46.

Helve H. et Evans K. (dir.) (2013), *Youth and work transitions in changing social landscapes*, Tufnell Press, Londres.

Ilišin V. (2003), « Politička participacija mladih i politika prema mladima: Hrvatska u europskom kontekstu » [Participation politique des jeunes et politiques de jeunesse : la Croatie dans le contexte européen], *Politička Misao: Časopis za Politologiju*, vol. 40, n° 3, p. 37-57.

Kovačić M. et Čulum B. (2015), *Teorija i praksa rada s mladima: prilog razumijevanju rada s mladima u hrvatskom kontekstu* [Théorie et pratique du travail de jeunesse : une contribution à la compréhension du travail de jeunesse dans le contexte croate], Mreža mladih Hrvatske, Zagreb.

Kysilka M. L. (1998), « Understanding integrated curriculum », *The Curriculum Journal*, vol. 9, n° 2, p. 197-209.

## Chapitre 7

# Le début de carrière : perspectives sur le parcours d'enseignement et de formation des travailleurs de jeunesse

---

*Tommi Kiilakoski*

### **7.1. Introduction**

**L**es êtres humains apprennent tout au long de leur vie. Ce point est bien expliqué par le professeur Peter Jarvis, qui dit avoir appris en permanence, du début à la fin de sa carrière. Dans un entretien, il a affirmé :

L'apprentissage n'est pas qu'un aspect de la vie ; c'est la vie elle-même. Je me demande d'ailleurs si l'humain peut véritablement vivre sans apprendre, et je ne pense pas que cela soit possible ; de mon point de vue, l'apprentissage est au cœur de la vie (Jarvis 2015 : 112).

L'apprentissage est un processus permanent qui se poursuit tout au long de la vie et dans tous les aspects de celle-ci. Tout environnement humain peut donc être un environnement d'apprentissage. Le développement professionnel comporte différentes phases et l'apprentissage ne peut se cantonner à la seule éducation formelle. Il faut franchir de nombreuses étapes avant de devenir expert dans un domaine, quel qu'il soit. Lorsque l'on examine les parcours d'enseignement et de formation des travailleurs de jeunesse, il est important de s'intéresser aux différents stades de leur carrière dans ce secteur et aux structures qui leur permettent de se perfectionner et de s'épanouir dans leur travail.

L'éducation et la formation sont généralement abordées selon une perspective épistémologique qui insiste sur les savoirs transmis, voire les activités enseignées. L'éducation est alors considérée comme une initiation à différentes formes de savoirs. Cela dit, dans ce chapitre, une approche ontologique de l'éducation et de la formation est adoptée. D'après la théorie des architectures de pratique qui sert de base à la notion d'apprentissage professionnel dans ce chapitre, la perspective épistémologique passe à côté de certains aspects essentiels de l'apprentissage. L'éducation et la formation ne seront donc pas envisagées ici sous l'angle des savoirs, mais comme

une initiation à la pratique. Devenir un travailleur de jeunesse compétent, c'est apprendre comment les travailleurs de jeunesse évoquent leur travail, la terminologie et les méthodologies qu'ils emploient, ce à quoi ils accordent de l'intérêt, l'influence des ressources disponibles sur leur travail ou encore la manière d'entrer en relation avec les jeunes et d'autres professionnels. L'initiation à la pratique peut se faire par l'éducation formelle mais elle nécessite également de participer aux activités de la communauté et de voir comment ses membres désignent les choses, comment ils procèdent et comment ils établissent des liens avec différentes personnes et organisations. Cela dit, s'initier à une pratique n'est pas obéir aveuglément à la tradition de celle-ci. Des évolutions sont toujours possibles, mais elles dépendent des postulats qui définissent les pratiques (Heikkinen *et al.* 2018). Selon cette approche, les parcours d'enseignement et de formation des travailleurs de jeunesse contribuent à leur initiation à la pratique du travail de jeunesse.

Dans ce chapitre, j'établis une distinction supplémentaire entre devenir praticien du travail de jeunesse en général et devenir membre d'une certaine communauté de pratique du travail de jeunesse, par exemple en tant qu'animateur socio-éducatif municipal dans la ville d'Oulu dans le nord de la Finlande. Travailler dans une communauté donnée nécessite de s'informer sur les réseaux et la culture organisationnelle de celle-ci et d'apprendre les traditions locales, tandis que devenir praticien du travail de jeunesse en général implique plutôt d'acquérir une connaissance globale de la manière dont les travailleurs de jeunesse exercent leur activité, des éléments auxquels ils accordent de l'importance et des identités et sens présents au sein de la communauté (Ord 2016 : 220.) Ces questions ont déjà été étudiées dans un autre contexte, celui du développement des enseignants.

Ce chapitre met l'accent sur les travailleurs de jeunesse professionnels, c'est-à-dire les personnes qui se sont identifiées en tant que travailleurs de jeunesse dans les entretiens et l'enquête menés pour ce projet. Dans la pratique, ce sont les répondants qui ne travaillent pas comme bénévoles et qui occupent des postes rémunérés dans le domaine du travail de jeunesse. Cette catégorie ne couvre pas l'ensemble des intervenants du secteur car elle n'inclut pas les nombreux bénévoles sans qui le travail de jeunesse n'aurait pas l'impact qui est le sien dans les différentes régions d'Europe.

L'analyse repose principalement sur une enquête en ligne diffusée par le Partenariat Union européenne-Conseil de l'Europe dans le domaine de la jeunesse, dont les réponses ont été recueillies au moyen de la plateforme Typeform (« Enquête\_1 » dans ce chapitre). Parmi les répondants, ceux qui se sont décrits comme travailleurs de jeunesse et qui travaillaient dans les États membres du Conseil de l'Europe ont été retenus pour l'étude. Des travailleurs de jeunesse<sup>15</sup> de

---

15. S'agissant des fonctions exercées, trois choix ont été proposés aux répondants (responsables de travail de jeunesse ; animateur de jeunesse ; travailleur de jeunesse). Bien qu'il n'existe aucun moyen de savoir si tous les répondants qui ont dit être travailleurs de jeunesse sont effectivement rémunérés, certains éléments indiquent que le travail de jeunesse est leur activité professionnelle. Ces répondants évoquent par exemple la période à laquelle ils travaillaient en tant que bénévoles, parlent de projets et de financement de projets et sont titulaires de diplômes de l'enseignement ordinaire. J'ai donc choisi de les traiter comme s'ils étaient des travailleurs de jeunesse rémunérés.

17 pays<sup>16</sup> ont répondu (avec, pour le Royaume-Uni, des réponses distinctes de travailleurs de jeunesse du pays de Galles, d'Angleterre, d'Écosse et d'Irlande du Nord, soit un total de 20 pays ou régions). Quarante-deux réponses ont été examinées au total. L'étude n'étant pas représentative, j'ai choisi d'analyser les réponses qualitativement au moyen d'une méthode d'analyse de contenus. Sept groupes de discussion ont été utilisés comme sources de données secondaires pour apporter un éclairage supplémentaire sur les thèmes et catégories recensés lors de l'analyse des résultats de l'enquête. Nous avons appliqué à cet effet la théorie de l'analyse de contenu éclairée, qui consiste dans la pratique à examiner dans quelle mesure les résultats de l'enquête trouvent un écho dans les entretiens.

Les thèmes abordés sont influencés par les travaux de recherche portant sur le perfectionnement professionnel dans le cadre de l'éducation formelle. Dans cette tradition de recherche, on distingue la phase préalable à l'entrée dans l'enseignement supérieur, les études proprement dites et les premiers stades de la carrière professionnelle d'une personne, avant qu'elle devienne un professionnel doté d'une expertise suffisante dans son domaine. On peut reprocher à ce modèle de reposer sur un schéma de progression linéaire qui suppose que tous les membres d'une communauté suivent plus ou moins le même schéma de développement professionnel. Il nous permet toutefois de distinguer plusieurs phases dans une carrière professionnelle. On ignore dans quelle mesure les parcours d'enseignement, de formation et de carrière des travailleurs de jeunesse suivent effectivement ce schéma. Dans ce chapitre, je pars du principe que le découpage en trois phases est utile pour examiner de manière plus approfondie comment les travailleurs de jeunesse apprennent leur métier. Ce modèle permet de mesurer l'impact de l'expérience dans la carrière professionnelle d'une personne et de mettre en évidence ses phases plus délicates.

Nous étudierons ci-après trois phases des parcours d'enseignement et de formation en commençant par examiner l'importance que revêt l'éducation formelle aux yeux des travailleurs de jeunesse. Nous verrons dans un deuxième temps quel a été leur premier contact avec le domaine de la jeunesse et ce qui les a ensuite amenés à vouloir rejoindre ce secteur. Les résultats montrent que, dans la plupart des cas, les premiers contacts des travailleurs de jeunesse avec le secteur de la jeunesse ont lieu avant le début de leurs études. Dans une certaine mesure, ils ont déjà été initiés à la pratique en tant que participants et bénévoles. Le troisième point sera consacré à l'examen des méthodes d'accueil et d'intégration des nouvelles recrues durant les premières années de leur carrière. Bien qu'il ne soit pas possible de tirer des conclusions concernant les structures nationales, l'importance des systèmes d'accueil et d'intégration des nouvelles recrues est examinée.

---

16. Des travailleurs de jeunesse des pays suivants ont répondu aux enquêtes : Allemagne, Angleterre, Autriche, Chypre, Écosse, Espagne, Finlande, France, Grèce, Hongrie, Irlande, Irlande du Nord, Italie, Monténégro, Pays-Bas, pays de Galles, Roumanie, Serbie, Slovaquie et Suède. Certains répondants ont dit qu'ils venaient du Royaume-Uni. D'autres réponses, qui ne sont pas analysées dans ce chapitre, provenaient d'animateurs de jeunesse et de responsables du travail de jeunesse. Des réponses de Belgique, de Bosnie-Herzégovine, du Danemark, de Géorgie, du Kosovo, de La Réunion et de Macédoine du Nord ont également été reçues mais elles n'ont pas été analysées ici car les répondants étaient soit des animateurs de jeunesse, soit des organisateurs de travail de jeunesse, ou n'ont pas précisé leur fonction.

## **7.2. L'importance de l'éducation formelle dans l'apprentissage de la pratique du travail de jeunesse**

L'éducation ne se limite pas aux études, mais l'itinéraire de formation des professionnels inclut souvent un parcours dans l'éducation formelle. La question de l'importance de l'éducation formelle dans la carrière professionnelle des individus est source de débats en sciences de l'éducation. Plus concrètement, la plupart d'entre nous auront probablement tendance à considérer que les qualifications formelles ne sont qu'une partie d'un tout, et que l'on devient un professionnel en pratiquant, en apprenant au contact de ses collègues ou en assistant à différents séminaires et formations (autrement dit, dans des contextes d'apprentissage non formel) (Jokinen, Heikkinen et Morberg 2012). La théorie de l'apprentissage social considère que l'apprentissage est participation, soulignant ainsi l'importance d'intégrer une communauté de pratique plus vaste (Wenger 2008). Dans le cas du travail de jeunesse, cela signifie devenir membre d'une communauté élargie de travailleurs de jeunesse, elle-même façonnée (mais pas figée) par un ensemble d'arrangements qui influent sur la capacité des travailleurs de jeunesse à discuter de leur travail, à agir et à établir des relations avec d'autres professions dans et en dehors du secteur du travail de jeunesse (Kemmis 2014).

La majorité des travailleurs de jeunesse qui ont répondu à l'enquête jugent l'éducation formelle importante, voire vitale pour leur travail. Les réponses citent diverses raisons pour lesquelles l'éducation formelle est utile au travail de jeunesse. Celles-ci peuvent être regroupées en quatre catégories : 1) l'éducation formelle aide à devenir un praticien réflexif et/ou critique ; 2) elle apporte des compétences, des outils et des connaissances qui peuvent être appliqués dans le travail ; 3) elle aide à convaincre ceux qui prennent les décisions financières ; et 4) dans certains pays, elle est impérative pour accéder à un travail rémunéré dans le secteur de la jeunesse.

La première perspective met l'accent sur la capacité à porter un regard extérieur sur le travail de jeunesse. L'éducation formelle aide le praticien à considérer sa pratique d'un œil critique, ce qu'un travailleur de jeunesse d'Irlande du Nord a exprimé comme suit : « J'étudie pour obtenir un diplôme de travailleur et animateur de jeunesse et je suis sûr que cela m'aidera à devenir un praticien plus réflexif et efficace. » Un travailleur de jeunesse autrichien voit les choses de la même façon ; pour lui, l'éducation formelle est « vraiment importante » :

La réflexion est l'un des éléments primordiaux de mon travail, elle ne peut être acquise que dans le cadre d'une bonne formation scolaire (Enquête\_1).

La notion de pratique réflexive occupe une grande place dans le questionnement sur la formation au travail de jeunesse, qui aide les travailleurs de jeunesse à effectuer un travail « varié, dynamique, complexe et imprévisible demandant une expertise qui ne peut s'acquérir de manière mécanique en suivant des règles et des instructions » (Bessant 2012 : 62). Il semblerait qu'une partie au moins des répondants partagent cette idée. Outre la réflexivité, d'autres évoquent l'éducation à l'esprit critique et la flexibilité cognitive.

La deuxième perspective concerne l'applicabilité des théories. Par rapport à la première, elle souligne que les théories sont utiles pour la réflexion sur la pratique,

mais aussi pour la pratique elle-même. Un travailleur de jeunesse chypriote ayant suivi des études en sciences politiques affirme ainsi, à propos de l'importance des études universitaires :

Les sciences politiques m'aident vraiment [pour] ma carrière de travailleur de jeunesse (politiques de jeunesse). Cela s'explique principalement par le fait que j'ai pu mettre en pratique toutes les théories que j'ai pu rencontrer durant mes années d'études (Enquête\_1)

Un travailleur de jeunesse autrichien diplômé de l'enseignement professionnel explique que :

L'éducation formelle m'a inculqué des savoirs et savoir-faire que je peux utiliser dans mon travail quotidien d'information des jeunes (Enquête\_1).

La dichotomie entre théorie et pratique est surmontée en rappelant que l'une ne va pas sans l'autre.

Des avis similaires ont été exprimés dans le groupe de discussion FGI\_1. Les répondants ont affirmé qu'ils devaient pouvoir s'appuyer sur des théories rattachant leurs expériences d'apprentissage dans le domaine du travail de jeunesse à des cadres plus larges pour mieux comprendre ce qui se passait sur le terrain. Certains, notamment en début de carrière, n'ont pas reçu l'aide dont ils auraient eu besoin pour comprendre les processus en jeu.

J'étais scout et nous avons fait ces expériences mais nous n'y avons jamais réfléchi [...] J'ai commencé à travailler comme bénévole, puis comme animateur, notamment auprès d'enfants en difficulté. Le soutien social a toujours fait défaut. C'était très dur pour nous, nous avons 19 ans et quelques et n'étions pas formés. On apprend en se retrouvant dans une position où il faut juste, en définitive, s'adapter à la situation et réagir en tant qu'être humain. Durant les 10 mois de formation du service volontaire européen à X, j'ai encore appris, différemment. Mais ce n'est que lorsque j'ai commencé à travailler comme formateur que j'ai véritablement été à l'aise : au fond, les théories sur le fonctionnement des groupes et les moyens d'aider les jeunes ont été des cadres qui m'ont enseigné pourquoi le groupe fonctionnait de telle ou telle façon. Et j'ai travaillé pendant cinq ans dans un réseau de centres de jeunesse (FGI\_1).

Le travail de jeunesse étant orienté vers la pratique, il implique généralement beaucoup d'actions. La formation sert aussi à comprendre pourquoi l'on fait les choses d'une certaine manière.

La troisième perspective considère que l'éducation formelle peut être utile pour obtenir des ressources et convaincre les décideurs de l'importance du travail de jeunesse. Cela peut également être un enjeu de santé. Un travailleur de jeunesse de Grèce établit ainsi un lien entre la capacité à mobiliser des ressources pour le travail de jeunesse et la capacité à expliquer en quoi consiste ce dernier. Il considérerait que cette tâche aurait pu le conduire à l'épuisement professionnel s'il n'avait pas bénéficié d'un enseignement formel. Les qualités humaines et la capacité à travailler avec des jeunes sont certes importantes, mais l'éducation formelle apporte une valeur ajoutée.

[C'est] très important ; sinon, je n'aurais pas pu faire mon travail et j'aurais été en burn-out. Être présent, motiver les jeunes et leur montrer à quel point ils sont précieux, est déjà une bonne partie de ce qu'il faut pour effectuer un travail de jeunesse de qualité.

Cela dit, dans la plupart des domaines, en particulier l'accompagnement des jeunes les plus défavorisés et les démarches à entreprendre pour s'assurer que ses projets bénéficient d'un financement suffisant et du soutien des responsables politiques et d'autres acteurs, le travailleur de jeunesse doit également connaître les outils disponibles et savoir comment les utiliser. Il est par ailleurs essentiel de savoir rédiger des articles sur le travail effectué ou à effectuer (Enquête\_1).

La quatrième perspective sur l'éducation formelle considère que cette dernière est importante car c'est une exigence fondamentale pour pouvoir exercer dans un domaine. La qualification formelle est le « ticket d'entrée » dans le travail de jeunesse. Un travailleur de jeunesse d'Irlande du Nord explique qu'il devait suivre un enseignement formel car

[...] il était indispensable pour travailler dans un secteur qui, en Irlande du Nord, n'est ouvert qu'aux personnes pouvant justifier d'une qualification professionnelle (Enquête\_1).

Il souligne également l'importance de comprendre les principes fondamentaux du travail de jeunesse, qui peuvent être acquis en suivant une formation au travail de jeunesse :

Cet aspect est essentiel pour créer une philosophie commune et une identité de vues au sein de la profession, ainsi qu'une adhésion à un certain nombre de principes fondamentaux (Enquête\_1).

Dans le même ordre d'idées, un travailleur de jeunesse finlandais affirme :

L'éducation est importante car il faut un diplôme pour effectuer ce travail. Bien entendu, il faut également être qualifié et savoir ce que l'on est censé faire en tant que travailleur de jeunesse (Enquête\_1).

La majorité des répondants semblent considérer que l'apprentissage formel est important et bénéfique pour leur travail. Cela dit, son intérêt n'apparaît pas toujours clairement. Certains sont sceptiques quant à l'utilité de l'apprentissage formel et insistent plus sur la dimension pratique. Un travailleur de jeunesse de UK Youth affirme ainsi :

Je ne dirais pas que tout ce qu'on peut apprendre dans un livre préparera au travail de jeunesse. C'est davantage une qualité que l'on a ou pas (Enquête\_1).

D'autres répondants adoptent un point de vue plus modéré, comme un travailleur de jeunesse allemand qui soutient que l'éducation formelle n'est peut-être pas utile pour les interventions auprès des jeunes, mais qu'elle pourrait servir pour les aspects plus administratifs du travail.

C'est un complément qui me permet d'être efficace dans la recherche de financements pour les activités de jeunesse et la gestion des fonds et des projets sur le plan technique. [L'éducation formelle] n'est donc pas essentielle pour le travail de jeunesse proprement dit, mais elle me permet de gérer avec plus de rigueur et d'efficacité tous les éléments qui lui servent d'appui (Enquête\_1).

Un autre répondant de Hongrie note qu'il est important d'avoir une connaissance de la société dans son ensemble, mais explique que c'est la formation pratique qui lui apporte la plupart des informations dont il a besoin :

J'utilise certes une partie de mes connaissances sur les minorités et la société, mais je me sers principalement de ce que m'ont appris l'expérience et la formation (Enquête\_1).

On notera que ces répondants étaient tous diplômés dans des domaines autres que le travail de jeunesse (sociologie, publicité et sciences politiques). Il est assez logique que ces études n'aident pas à acquérir les compétences nécessaires pour devenir travailleur de jeunesse.

Les réponses font apparaître une certaine hésitation quant à l'utilité de l'éducation formelle dans le travail de jeunesse, mais la majorité des répondants la jugent importante<sup>17</sup>. L'éducation formelle apporte des fondements théoriques et aide à appréhender le travail de jeunesse en adoptant une approche réflexive. Elle constitue donc une étape essentielle dans l'initiation à la pratique (Heikkinen *et al.* 2018), car elle permet d'approfondir la compréhension du langage, des pratiques et des relations propres au secteur (Kemmis 2014). Cette façon de voir les choses aide à développer des savoir-faire et compétences professionnels. De nombreux chercheurs partagent cet idéal au niveau international. À tout le moins aux États-Unis, « il est préoccupant de constater que, dans le domaine de la jeunesse, de nombreux praticiens de première ligne débutent sans grande formation et acquièrent seuls leurs compétences professionnelles » (Ross *et al.* 2016 : 132). Judith Bessant conclut à propos de l'expérience australienne qu'une bonne formation au travail de jeunesse aide les individus à devenir réflexifs et contribue à créer une pratique réflexive (Bessant 2012). Les avis pointant les avantages de l'éducation formelle insistent sur le fait qu'elle permet d'acquérir les compétences fondamentales nécessaires pour travailler avec les jeunes ou gérer un projet, mais également des compétences secondaires comme la réflexion critique sur les moyens requis pour développer le travail de jeunesse.

### **7.3. L'apprentissage est permanent**

Pour Laurie Ross et son équipe d'auteurs, le développement professionnel des travailleurs de jeunesse doit mettre l'accent sur les savoir-faire pratiques et la capacité à être réflexif. L'éducation formelle est importante, mais les autres environnements d'apprentissage le sont tout autant. Apprendre à devenir un travailleur de jeunesse compétent nécessite plus qu'un diplôme : sagesse pratique et art de la pratique sont également requis (Ross *et al.* 2016 : 5).

L'éducation serait par conséquent plus qu'un niveau d'études ou un diplôme. On notera que les connotations liées au terme « éducation » peuvent poser problème. Il existe un risque de confusion entre éducation et formation scolaire.

Alors que l'éducation se pratique dans des environnements formels, non formels et informels, la formation scolaire est un processus qui se déroule dans le cadre formel des établissements d'enseignement (Kemmis 2014 : 46).

Si nous retenons l'acception la plus large, nous pouvons affirmer assez simplement que nous avons besoin de l'éducation dans sa globalité – y compris l'éducation

---

17. Ce chapitre met l'accent sur les travailleurs de jeunesse professionnels. Tanya Basarab et James O'Donovan ont constaté lors de leurs entretiens avec des participants et des bénévoles au sein de plusieurs organisations de jeunesse que ces derniers n'accordaient pas d'importance à l'éducation formelle, certains considérant même que les travailleurs de jeunesse n'avaient pas besoin de diplômes dans ce domaine (FGI\_2).

formelle – pour notre perfectionnement professionnel. En Europe, il n'existe parfois même pas d'offre d'éducation formelle pour les travailleurs de jeunesse.

D'après la cartographie des parcours d'enseignement, de formation et de carrière des travailleurs de jeunesse (chapitre 2), 17 des 44 pays ou régions examinés proposent un enseignement de niveau universitaire dans le domaine du travail de jeunesse. Cela signifie que, dans la plupart des pays européens, il n'y a tout simplement aucune possibilité d'apprendre les principes du travail de jeunesse dans un contexte d'éducation formelle (voir chapitre 3). Ces pays considèrent que la pratique du travail de jeunesse s'acquiert par l'apprentissage sur le tas, la formation, les échanges et les différents systèmes d'accueil et d'intégration des nouvelles recrues mis en place par les organisations (voir partie 7.5). À l'opposé, nous avons vu que certains répondants qui avaient fait des études en dehors du domaine du travail de jeunesse étaient satisfaits de leur parcours dans l'éducation formelle et estimaient qu'il leur avait été bénéfique. Alors, faut-il ou non une « éducation » au travail de jeunesse ?

Comme nous avons pu le remarquer, certains travailleurs de jeunesse jugent l'éducation au travail de jeunesse utile, et ce pour de multiples raisons. Le fait d'avoir suivi des études dans le domaine du travail de jeunesse semble avantageux pour l'emploi et au plan individuel. On peut également considérer l'éducation formelle dans une perspective plus large, en tant que système sociétal servant au transfert systématique d'usages établis à une nouvelle génération de praticiens. L'existence d'une offre d'éducation formelle dans le domaine du travail de jeunesse est importante car elle implique trois choses : premièrement, que le travail de jeunesse est reconnu comme une profession distincte dans le champ social. Le fait de proposer un enseignement dans le domaine du travail de jeunesse indique que ce dernier est considéré comme une entité sociale indépendante et non comme une sous-catégorie d'un autre domaine, par exemple le travail social. Deuxièmement, s'il existe un système d'éducation formelle, c'est qu'il y a quelque chose d'utile à transmettre aux professionnels plus jeunes. Il est probable que des théories, concepts, études et réflexions sur le travail de jeunesse soient intégrés aux contenus d'enseignement. Enfin, l'existence d'une offre d'éducation formelle dans le domaine du travail de jeunesse montre que les pouvoirs publics sont disposés à consacrer des ressources (notamment financières) à ce secteur. Elle revêt par ailleurs une valeur symbolique : donner un prestige académique au travail de jeunesse, c'est le valoriser au sein de la société. L'éducation formelle est l'un des piliers du professionnalisme du travail de jeunesse, mais c'est aussi un signe de reconnaissance de celui-ci.

Cela dit, les choses ne sont pas si simples. Une approche critique de l'éducation se justifie également. Le sociologue français Pierre Bourdieu a analysé les institutions éducatives sous l'angle du pouvoir. Il affirme que :

L'institution est un acte de magie sociale qui peut créer la différence ex nihilo ou bien, et c'est le cas le plus fréquent, exploiter en quelque sorte des différences préexistantes [...] (Bourdieu 1991 : 119-120).

Proposer un enseignement dans le domaine du travail de jeunesse permet de traiter ce dernier comme une activité distincte et d'espérer une certaine reconnaissance sociale,

mais cela risque également d'introduire une différenciation entre les travailleurs de jeunesse professionnels et les animateurs de jeunesse bénévoles. Or, si l'on veut conserver l'unité du secteur, tous les intervenants doivent être reconnus et valorisés. Pour Ellen Gannett, l'enseignement supérieur contribuera grandement à légitimer le travail de jeunesse – étant mieux placé que toute autre institution pour le faire –, ce qui stabilisera quelque peu le secteur. Cela dit, la « magie sociale » de l'éducation ne doit pas faire oublier que, à l'avenir, la question du travail de jeunesse comme carrière/profession risque d'émerger du secteur lui-même (Fusco et Gannett 2012 : 12). L'éducation formelle peut être utile pour professionnaliser le secteur, mais s'il convient d'encourager les qualifications formelles, il ne faut pas pour autant mettre de côté les questions touchant au bénévolat.

Profession et bénévolat sont tous deux rattachés aux objectifs et aux valeurs du travail de jeunesse. La théorie des architectures de pratique insiste notamment sur les fondements éthiques des pratiques. Toute pratique s'inscrit dans une réflexion sur la manière d'accéder au bien-vivre. On peut illustrer cette connexion entre pratique et bien-vivre en prenant en exemple la base de valeurs du travail de jeunesse, qui met l'accent sur la participation démocratique, les droits de l'homme et les jeunes comme une ressource et non comme un problème. Toute discussion sur l'éducation doit donc s'intéresser à l'éducation comme moyen d'apprendre, mais également de développer les sociétés. Stephen Kemmis l'explique très bien :

L'éducation est un processus d'autoformation individuelle et collective, permettant le développement simultané de citoyens respectables et de sociétés saines (Kemmis 2014 : 47).

Cette approche tient compte de l'utilité individuelle et sociale de l'éducation. L'éducation contribue certes à l'épanouissement des individus, mais elle renforce aussi les communautés. On peut en déduire que l'éducation au travail de jeunesse est une entreprise individuelle et sociale : elle aide les jeunes générations à acquérir la sagesse pratique et théorique des praticiens plus âgés et permet aux communautés de continuer à développer leur réflexivité. Kemmis s'intéresse également aux valeurs humanistes et aux principes démocratiques : il fait apparaître la nécessité d'une éducation au travail de jeunesse qui aide les individus à apprendre comment intégrer les communautés de travail de jeunesse tout en incitant les sociétés européennes à mieux s'occuper de leurs jeunes.

Pour les répondants à l'enquête, l'éducation formelle est utile à bien des égards : elle leur sert à adopter une approche critique et réflexive dans leur travail, à mieux comprendre et appliquer les méthodes, à convaincre les décideurs, à obtenir des ressources et à trouver un emploi en tant que travailleur de jeunesse lorsque des qualifications formelles sont requises. La plupart des répondants ont suivi des études supérieures dans le domaine du travail de jeunesse ou dans des domaines connexes. Par conséquent, les points de vue exprimés sont ceux de personnes elles-mêmes diplômées de l'enseignement supérieur. La littérature nous indique que l'existence d'une éducation formelle pourrait permettre au travail de jeunesse de gagner en reconnaissance et contribuer au développement d'une pratique réflexive. Encourager la mise en place d'une offre d'enseignement supérieur dans le domaine du travail de jeunesse sera donc très vraisemblablement bénéfique au secteur. Cela ne doit

pas faire oublier les nombreux intervenants bénévoles qui veillent de multiples façons au bien-être des jeunes. Les autres approches du travail de jeunesse doivent également être prises en compte.

#### **7.4. Motivations à devenir travailleur de jeunesse**

Les parcours d'enseignement et de formation des travailleurs de jeunesse paraissent fortement influencés par l'expérience qu'ils ont pu avoir du secteur de la jeunesse avant d'entamer leurs études ou de devenir travailleurs de jeunesse professionnels. Leur initiation aux pratiques du travail de jeunesse semble avoir débuté avec la participation à des activités socio-éducatives à un plus jeune âge. Les jeunes qui entrent dans le domaine du travail de jeunesse en auraient donc déjà une certaine connaissance, au minimum celle acquise au sein d'associations ou d'organisations locales de jeunesse. S'ils ont travaillé comme bénévoles par le passé, ils ont à la fois le regard du participant et celui de l'animateur et ont fait l'expérience des différents rôles possibles dans le travail de jeunesse.

La plupart des travailleurs de jeunesse semblent avoir une expérience préalable du travail de jeunesse, soit parce qu'ils ont connu un travailleur de jeunesse qu'ils considèrent comme un modèle, soit pour avoir vécu quelque chose d'enrichissant en tant que participant aux activités. Cela nous dit probablement aussi quelque chose du statut social du travail de jeunesse : il faut être « dedans » pour en reconnaître la valeur et choisir d'y consacrer son temps ou une partie de sa vie. La volonté de « donner en retour » semble être une motivation forte dans la décision de s'investir – c'est-à-dire de s'engager dans une relation réciproque – et redonner aux autres ce que l'on a soi-même reçu est un motif fréquent d'engagement dans le travail de jeunesse.

Certains répondants sont ainsi passés du statut de participant à celui de travailleur de jeunesse professionnel. Cette trajectoire – s'inscrire dans une activité socio-éducative, faire du bénévolat, suivre des études et devenir travailleur de jeunesse rémunéré – peut être vue comme une variante du modèle de carrière linéaire. Elle semble correspondre au cheminement professionnel d'une partie au moins des répondants. Un travailleur de jeunesse irlandais l'exprime de la manière suivante :

Je me suis engagé dans une association de jeunes lorsque j'étais adolescent. Grâce à cela, j'ai pu exercer des fonctions d'encadrement, bénéficier de différentes possibilités d'apprentissage informel et grandir dans un environnement sûr. À l'âge adulte, j'ai travaillé comme bénévole au sein de l'association locale de jeunes pour lui donner quelque chose en retour, vu l'expérience positive et la confiance qu'elle m'avait apportées en tant que jeune (Enquête\_1).

On retrouve des récits similaires dans le groupe de discussion FGI 2. Les personnes interrogées se disent investies dans le secteur de la jeunesse et parlent de participation et d'appartenance à la communauté. Ces exemples sont une illustration de ce que Etienne Wenger appelle « l'apprentissage comme appartenance » (Wenger 2008 : 5). En devenant membre d'une communauté, on en acquiert les savoir-faire professionnels. De ce processus naît un attachement fort à la communauté.

Lorsque vous êtes enfant ou adolescent et que vous participez à un programme de jeunesse bénévole, vous voyez dans d'autres personnes des exemples et ambitionnez de devenir comme elles. Cela développe chez vous un sentiment d'appartenance à l'organisation et vous souhaitez lui rendre ce qu'elle vous a donné (FGI 2).

Aucun des participants au groupe de discussion tenu à Mayence en mars 2018 ne s'est engagé dans le travail de jeunesse sur les recommandations de services d'orientation ou par d'autres voies que le domaine du travail de jeunesse. Les participants ont mis en avant leur épanouissement personnel et la motivation qui en découlait à apporter leur contribution au domaine :

Mes premières motivations ont été les [sessions de] formation que j'ai suivies sur le terrain, qui m'ont permis de découvrir certaines choses sur moi-même (FGI 1).

Je pense que [ce qui m'a motivé] – comme beaucoup de personnes, sinon la plupart –, ce sont les expériences personnelles. Dans un premier temps par la participation en tant que jeune, puis comme leader étudiant et animateur de jeunesse, d'abord au sein de mon établissement puis au niveau national, et ainsi de suite. Je pense n'avoir eu qu'une question en tête : « Comment avoir un impact plus systématique dans ce domaine ? » Étudier le travail de jeunesse et devenir un travailleur de jeunesse étaient pour moi un moyen de prolonger mon action, même en n'étant plus jeune moi-même (FGI 1).

La motivation initiale de nombreux travailleurs de jeunesse semble provenir de leur histoire et de leur expérience personnelles. En des termes plus théoriques, on pourrait affirmer que l'engagement dans le domaine du travail de jeunesse semble découler davantage de l'expérience personnelle et du sens individuel que de valeurs sociales partagées concernant l'importance du travail de jeunesse.

Dans le groupe de discussion FGI 4, l'une des motivations à devenir travailleur de jeunesse était le souhait de travailler avec des jeunes. Cela dit, l'enquête semble montrer que la motivation sociétale entre également en jeu. De nombreuses réponses évoquaient le souhait de travailler avec des jeunes et de les aider dans le contexte social actuel : « changer la société et apporter la paix » était par exemple l'objectif d'un travailleur de jeunesse serbe (Enquête\_1). Cette motivation semble importante, en particulier chez les répondants qui ont fait des études dans d'autres domaines que le travail de jeunesse.

Je suis psychologue humaniste et j'aime être présent aux côtés des adolescents, les aider, comprendre leurs motivations (Enquête\_1. Un travailleur de jeunesse en France, ayant fait des études de psychologie).

Mettre à profit mes compétences pour tout ce qui concerne l'Union européenne tout en recentrant mon activité sur le travail de terrain, en contact direct avec les jeunes (Enquête\_1. Un travailleur de jeunesse allemand, ayant fait des études en sciences politiques).

Bien entendu, ces deux types de motivation – personnelle et sociétale – ne s'excluent pas l'une l'autre. Elles peuvent très bien aller de pair, comme chez ce travailleur de jeunesse allemand qui affirme que sa motivation vient de « la volonté d'apporter aux jeunes ce dont j'ai moi-même bénéficié, et d'un désir de changer le monde ». La méthodologie du travail de jeunesse et les expériences vécues en tant que participant peuvent inciter à s'engager dans ce secteur. C'est par ce biais que bon nombre des travailleurs de jeunesse interrogés lors des entretiens et de l'enquête ont été initiés

au travail de jeunesse. Dans une perspective de formation tout au long de la vie, on peut dire que cet apprentissage a commencé pour eux très tôt.

## **7.5. Mentorat et systèmes d'accueil et d'intégration des nouveaux travailleurs de jeunesse**

Les pratiques sont partagées et sociales. Elles reposent sur la coopération. Comme toute autre pratique, le travail de jeunesse s'appuie sur une communauté. Les pratiques supposent un engagement actif de leurs membres dans des communautés sociales par rapport auxquelles ils construisent leurs identités. D'après la théorie de l'apprentissage social, nos apprentissages sont toujours liés à la participation à ces pratiques. Les « communautés de pratique », comme les appelle Etienne Wenger, existent parce que les individus font quelque chose d'utile ensemble, ils « entreprennent des actions dont ils négocient collectivement le sens » (Wenger 2008 : 73).

En participant aux pratiques, nous intégrons des communautés plus vastes et apprenons comment les autres membres de ces communautés font les choses, comment ils en parlent et ce à quoi ils accordent de l'importance. Les pratiques sont façonnées par les traditions ; elles ont une histoire, un discours commun et une identité.

La théorie de l'apprentissage social souligne l'importance de prêter attention aux possibilités de participation à des communautés de pratique. L'apprentissage n'est pas ici une question d'activités, de compétences ou de dispositions spécifiques : il s'agit de devenir « un participant à part entière, un membre, une personne donnée » (Lave et Wenger 2011 : 53). En rejoignant une communauté, l'individu apprend de nouvelles tâches, activités et fonctions, inscrites dans un ensemble plus vaste de relations au sein de la communauté. Dans le cas du travail de jeunesse, il apprend à devenir un travailleur de jeunesse compétent en adhérant et en participant à la communauté du travail de jeunesse.

Aux premiers stades de sa carrière professionnelle, il doit apprendre à définir sa propre façon de travailler mais également se familiariser avec la communauté de travail, son système de valeurs et ses savoirs tacites ainsi qu'avec la culture professionnelle dans son ensemble. Même s'il connaît la théorie et les principes généraux du travail de jeunesse, il faut qu'il comprenne comment fonctionne la communauté locale du travail de jeunesse. Les études consacrées au développement des enseignants appellent cette étape de la carrière la « phase d'accueil et d'intégration » et la considèrent comme une période de transition entre le parcours d'éducation formelle d'une personne et le professionnalisme qui lui est propre (Jokinen, Heikkinen et Morberg 2012). C'est au plus tard à ce moment-là que commence le cheminement qui conduit à devenir membre à part entière de la communauté<sup>18</sup>. Trois aspects entrent en jeu ici :

- ▶ La dimension personnelle. Il s'agit de composer avec la motivation, les savoir-faire, les compétences et les valeurs et de les intégrer pour construire son identité en tant que travailleur de jeunesse, mais aussi de développer l'estime de soi et la confiance en soi sur le plan professionnel.

---

18. Ce modèle suppose une trajectoire professionnelle linéaire, des études jusqu'au travail en tant que professionnel rémunéré. On peut raisonnablement considérer que, dans le travail de jeunesse, les carrières sont moins rectilignes.

- ▶ La dimension professionnelle. La personne doit se familiariser avec les caractéristiques et les méthodologies privilégiées par la communauté de pratique et apprendre à les maîtriser.
- ▶ La dimension sociale. La personne devient membre d'une organisation et apprend la culture de la communauté locale (Geeraerts *et al.* 2015 : 361).

Dans le travail de jeunesse, le contexte local occupe une place importante car la participation volontaire des jeunes nécessite de prêter attention à leurs besoins dans leur cadre de vie (Ord 2016 : 95). Le travailleur de jeunesse doit pour cela se familiariser avec la culture locale du travail de jeunesse et l'environnement dans lequel il travaille. Le fait que la culture des jeunes puisse être à la fois locale et globale pose ici une difficulté supplémentaire. Pour les chercheuses Sue Cooper et Anu Gretschel (2018), le travail de jeunesse doit être adapté aux besoins locaux pour tenir compte de la singularité des jeunes et des communautés dans lesquelles ils vivent. Ce savoir-faire n'est pas toujours facile à maîtriser et fait probablement partie de ceux que l'on acquiert dans le processus de développement professionnel.

En début de carrière, différents mécanismes sont nécessaires pour aider les travailleurs à se perfectionner. Il existe des systèmes que l'on pourrait qualifier « d'accueil et d'intégration », désignant l'ensemble des activités et pratiques organisationnelles destinées à accompagner les processus d'apprentissage des nouveaux membres. Ces systèmes peuvent inclure le mentorat par un travailleur plus expérimenté, qui guide la nouvelle recrue dans un échange sur les aspects concrets du travail (Geeraerts *et al.* 2015 ; Jokinen, Heikkinen et Morberg 2012).

De manière générale, on peut distinguer deux formes de mentorat : les modèles collégiaux, qui accordent de l'importance aux conseils et au soutien apportés par les pairs, et les modèles hiérarchiques, qui prévoient un processus structuré de mentorat assorti d'évaluations (Kennedy 2005). Les modèles collégiaux reposent sur des approches ascendantes qui privilégient l'apprentissage collectif et le dialogue collégial, tandis que les modèles hiérarchiques s'appuient sur des structures descendantes et peuvent inclure plusieurs formes de contrôle. Dans ses précieux commentaires sur ce chapitre, le professeur Howard Williamson a fait remarquer que les systèmes d'accueil et d'intégration pouvaient être vus comme des moyens d'aider les travailleurs de jeunesse. Ils peuvent également impliquer un contrôle accru en dehors des communautés locales, et être considérés comme des instruments garantissant par exemple la qualité du travail de jeunesse. Les publications relatives au mentorat utilisées comme ressources permettent de se rendre compte des aspects positifs de ces systèmes.

### **7.5.1. Accompagnement des nouvelles recrues**

Les résultats présentés dans la première partie de ce chapitre montrent qu'il existe plusieurs voies d'accès au travail de jeunesse : l'éducation formelle, l'apprentissage par l'expérience, l'engagement en tant qu'animateur de jeunesse bénévole au sein d'organisations et la pratique concrète du travail de jeunesse. Si l'on considère la vie professionnelle comme une trajectoire, les premières expériences en tant que travailleur rémunéré sont importantes pour qui apprend à devenir travailleur de jeunesse. Conformément à la théorie des communautés de pratique, ces premiers

stades sont ceux où le travailleur acquiert une identité professionnelle et se familiarise avec les méthodes et outils utilisés par la communauté locale du travail de jeunesse et les valeurs qui lui sont chères. Il partage une pratique (Belton et Frost 2010) et développe sa propre identité. Le but des systèmes d'accueil et d'intégration est d'accompagner la progression du nouveau travailleur durant cette phase en proposant un mentorat, une formation, des conseils sur les moyens de diminuer la charge de travail, des connaissances pratiques, un travail collaboratif, des échanges de vues ou la mise à disposition d'un environnement sécurisé pour évoquer les difficultés rencontrées (Commission européenne 2010).

Dans l'enquête, il a été demandé aux travailleurs de jeunesse d'indiquer comment leur communauté de travail les avait soutenus en tant que nouveaux travailleurs/animateurs de jeunesse ou responsables de travail de jeunesse. Les réponses ont pu être classées en deux catégories : dans l'une, les travailleurs de jeunesse ont reçu le soutien d'une organisation, sous la forme d'une aide collégiale ou d'un accompagnement plus systématique ; dans l'autre, il n'y avait aucun système d'accueil et d'intégration.

Le premier cas de figure correspond à des situations où l'on partage la pratique en aidant les nouveaux travailleurs à apprendre les aspects du travail relatifs au discours (préalables culturels-discursifs) et à l'action (conditions matérielles-économiques) (Kemmis 2014). Ces méthodes de soutien aux nouveaux travailleurs vont des relations interpersonnelles aux procédures d'accueil et d'intégration plus organisées. D'après les réponses, certaines organisations semblent disposer d'un système très étudié et structuré tandis que d'autres font plus appel aux échanges informels entre les travailleurs.

Les systèmes plus informels peuvent reposer sur le soutien apporté par un collègue en particulier. « Mon collègue m'a formé durant les premiers mois », a ainsi expliqué un travailleur de jeunesse français. Les responsables peuvent également jouer un rôle essentiel. Les collègues et/ou responsables décrivent parfois la phase d'accueil et d'intégration comme une phase de communication d'informations sur le travail de terrain et de soutien à une nouvelle recrue sur les plans professionnel et émotionnel<sup>19</sup>. Des exemples donnés dans le cadre de l'enquête évoquent le partage de connaissances et la mise à disposition d'un environnement sûr offrant la possibilité de poser des questions. Les responsables semblent avoir des rôles très variables.

Ils m'ont expliqué les principes de base du travail de jeunesse et de l'information des jeunes, m'ont présenté les réseaux internationaux, nationaux et régionaux, m'ont fait part de leurs retours d'expérience et ont répondu à mes questions (Enquête\_1. Travailleur de jeunesse d'Autriche).

L'échange de connaissances et de bonnes pratiques aide beaucoup (Enquête\_1. Travailleur de jeunesse de Chypre).

---

19. L'importance d'une communauté offrant un environnement sûr pour l'échange d'idées est également soulignée dans le deuxième groupe de discussion (FGI\_2), comme l'explique O'Donovan : « en ce qui concerne la formation continue des travailleurs de jeunesse (en interne ou sur le tas) et le maintien du personnel en place, les participants ont souligné la nécessité de disposer de "temps et d'espace" pour aborder les questions ».

Lorsque j'ai commencé à travailler à temps complet comme travailleur de jeunesse dans une équipe qui venait d'être créée, nous n'avons reçu aucun soutien de notre responsable mais nous nous sommes beaucoup entraînés (Enquête\_1. Travailleur de jeunesse du pays de Galles).

J'ai toujours eu le sentiment d'être bien soutenue par la direction et l'équipe (Enquête\_1. Travailleuse de jeunesse d'Irlande).

Certains répondants décrivent des méthodes d'accompagnement ou de supervision plus systématiques. Une formation est proposée, un parcours d'apprentissage est défini pour le nouveau travailleur au sein de l'organisation et un soutien lui est apporté à de nombreux niveaux. Certaines organisations semblent avoir un système d'accueil et d'intégration bien articulé. Dans un cas, le soutien organisationnel prend la forme d'une inspection mensuelle.

Je bénéficie d'un soutien financier, de possibilités de formation, de retours d'expérience, d'évaluations et de supports d'information, et on me confie des tâches stimulantes (Enquête\_1. Travailleur de jeunesse de Roumanie).

Il y a beaucoup de soutien au sein de notre organisation ; une formation est délivrée aux nouvelles recrues, une supervision est assurée en interne et une amélioration continue des compétences professionnelles est proposée (Enquête\_1. Travailleur de jeunesse d'Irlande).

L'organisation pour laquelle je travaille prévoit une inspection mensuelle (Enquête\_1. Travailleur de jeunesse de Serbie).

Au-delà de ces exemples positifs, certains travailleurs ne bénéficient pas d'un accompagnement initial. Par ailleurs, les enquêtés n'ont pas tous répondu à la question. L'absence de soutien durant les premières phases de la carrière professionnelle ne semble pas liée à la solidité des architectures de pratique du travail de jeunesse (voir chapitre 3) mais plutôt à la culture de l'organisation elle-même. Certains ont témoigné du fait que des organisations avaient modifié leurs systèmes d'accueil et d'intégration pour mieux soutenir les nouveaux travailleurs.

Ils n'ont pas très bien compris que je venais d'obtenir mon diplôme, j'ai donc dû trouver ma propre façon de faire (Enquête\_1. Travailleur de jeunesse de Finlande).

Je ne bénéficie d'aucun soutien (Enquête\_1. Travailleur de jeunesse d'Italie).

On ne m'a pas tant aidé que cela, mais depuis que je m'occupe de la mise en place d'une association de jeunesse dans la municipalité, mon rôle est bien plus visible et je reçois un soutien accru (Enquête\_1. Travailleur de jeunesse du Monténégro).

Je n'ai pas bénéficié d'un accompagnement la première année mais d'une supervision et d'autres réseaux ont ensuite été mis en place (Enquête\_1. Travailleur de jeunesse du Royaume-Uni).

Dans le groupe de discussion FGI\_1 tenu lors d'une conférence européenne sur les stratégies de formation, les travailleurs de jeunesse ont évoqué la nécessité de disposer de systèmes d'accueil et d'intégration, mais également d'une aide aux stades ultérieurs de leur carrière professionnelle. L'absence de systèmes de soutien appropriés a été considérée comme un facteur diminuant la satisfaction au travail. De même, l'absence de mesures adéquates d'accompagnement des travailleurs de

jeunesse sur les plans professionnel et personnel a été jugée particulièrement préjudiciable pour ceux qui interviennent auprès de jeunes en difficulté. Un travailleur de jeunesse ayant acquis une solide expérience en Europe du Sud-Est a décrit la situation comme suit :

Nous n'avons pas de systèmes d'accompagnement des travailleurs de jeunesse. Il n'y a pas de mentorat pour les personnes qui travaillent sur le terrain avec les jeunes. [...] Le travail auprès de jeunes défavorisés est plus exigeant. Une collègue quitte son poste à X car elle n'en peut plus. Une animatrice pure et dure, qui travaille sans filet de sécurité. Le mentorat, le soutien sur le plan émotionnel et, je dirais, l'assurance [font défaut] (FGI\_1).

La qualité des systèmes d'accueil et d'intégration des nouvelles recrues semble dépendre de la culture organisationnelle et non des politiques en vigueur dans un pays ou une région. L'importance de ces dispositifs a été relevée dans le domaine de l'éducation formelle et la nécessité d'offrir une aide systématique aux nouveaux enseignants a été exprimée dans le discours politique (Commission européenne 2010). Les systèmes d'accueil et d'intégration sont également considérés comme un moyen d'aider les professionnels à éviter le burn-out et à rester en poste. Puisqu'il semble y avoir peu de connaissances sur les systèmes d'accueil et d'intégration des nouvelles recrues dans le travail de jeunesse, deux recommandations paraissent évidentes. Les systèmes déjà en place devraient être étudiés de manière plus approfondie. Il conviendrait également d'examiner si les pays disposent de moyens efficaces de promouvoir le développement de tels systèmes avec l'aide des organisations, réseaux et prestataires de services existants.

### **7.5.2. Mentorat**

Le mentorat est une composante importante des systèmes d'accueil et d'intégration des nouvelles recrues. Il peut reposer sur un modèle collégial, où les pairs s'entraident, ou sur un modèle hiérarchique, s'il est requis aux premiers stades de la carrière professionnelle d'un travailleur (Kennedy 2005). Les données de l'étude ne permettent pas de tirer des conclusions solidement étayées quant à des classements ou comparaisons des dispositifs de mentorat qui existent en Europe. De futures études tâcheront d'établir une telle classification. Les données de l'étude font néanmoins ressortir l'importance du mentorat et d'autres éléments des systèmes d'accueil des nouvelles recrues dans le parcours d'enseignement et de formation des travailleurs de jeunesse. À l'échelle européenne, ce constat est intéressant car il montre au moins trois choses : 1) que les parcours d'enseignement et de formation doivent prêter attention à la phase d'initiation à la profession et qu'il faut donc mettre en place des systèmes adéquats d'accueil et d'intégration des nouvelles recrues ; 2) que certains moyens informels et non formels d'accompagner les nouveaux membres de la communauté de travail sont importants pour les parcours d'enseignement et de formation ; et 3) que les cadres professionnels axés sur les compétences ne tiennent compte que d'un aspect, certes essentiel, du développement professionnel. Or, durant la phase d'initiation, les éléments professionnels ne sont qu'un paramètre de l'équation ; la dimension sociale et personnelle entre également en jeu.

La vaste majorité des travailleurs de jeunesse qui ont pris part à l'enquête ont affirmé que le mentorat occupait une place de premier plan. Un travailleur de jeunesse

d'Italie a souligné à cet égard que « l'expérience est essentielle » (Enquête\_1). L'apprentissage du rôle professionnel du travailleur de jeunesse n'est pas toujours aisé et le mentorat a été décrit comme un moyen de se former aux relations professionnelles avec les jeunes.

Le mentorat est impératif. L'établissement de relations avec les jeunes prend du temps et il serait très difficile de se lancer dans ce travail sans l'aide d'un mentor (Enquête\_1. Travailleur de jeunesse du pays de Galles).

Certains répondants ont expliqué qu'un collègue plus âgé les avait aidés à apprendre l'art du travail de jeunesse. Le plus important est que quelqu'un de plus expérimenté les ait accompagnés dans leur réflexion sur leur pratique et sur la construction de leur identité professionnelle. Le mentorat semble jouer un rôle essentiel dans la phase d'initiation et marque parfois de manière durable la carrière professionnelle.

Le mentorat est hautement bénéfique pour la pratique. J'ai reçu d'excellents conseils au cours de mes premières années d'exercice (Enquête\_1. Travailleur de jeunesse du pays de Galles).

Un collègue plus âgé m'a aidé à réfléchir à mes actions au quotidien (Enquête\_1. Travailleur de jeunesse de Suède).

En dehors du mentorat, il existe d'autres formes de soutien, par exemple les échanges avec des travailleurs extérieurs au secteur de la jeunesse mais actifs dans des domaines connexes. Ce point a été souligné dans le premier groupe de discussion (FGI\_1). Durant l'entretien, de nombreux travailleurs de jeunesse ont expliqué qu'ils parlaient de leur travail à leurs collègues et proches et bénéficiaient d'une aide et d'un retour d'expérience.

Dans l'enquête, un travailleur de jeunesse de Grèce a affirmé à propos du mentorat et des idées et avis émis par d'autres personnes :

Le mentorat est plus qu'important. Un mentor et coach a supervisé mon parcours. Pendant quatre ans, j'ai travaillé à ses côtés ; aujourd'hui encore, je m'adresse à lui comme à un mentor. J'ai également bénéficié d'autres formes de soutien, par exemple la possibilité de recevoir l'avis de personnes extérieures ou une aide ponctuelle d'autres travailleurs du secteur, spécialistes de telle ou telle question (FGI\_1).

Les réponses n'indiquent pas clairement si le mentorat était convenu. Cela dit, le mentor n'a pas besoin d'être nommé officiellement. L'essentiel est d'avoir une relation qui aide les nouveaux membres de la communauté à développer leurs compétences et leur compréhension en leur prêtant une oreille attentive et en fournissant des conseils, un appui et des sources d'inspiration (Jokinen, Heikkinen et Morberg 2012). Certaines réponses décrivent les relations de mentorat comme des expériences stimulantes et marquantes sur le plan personnel comme professionnel.

Même si vous n'avez pas conscience qu'une personne vous sert de « mentor », il est très utile de se sentir soutenu par quelqu'un en qui vous avez confiance. Heureusement, j'ai trouvé une personne que je pourrais qualifier de « mentor de vie », tant il a toujours été là pour m'aider (Enquête\_1. Travailleur de jeunesse de Grèce).

D'autres ressentent le besoin de bénéficier d'un accompagnement plus structuré. Une travailleuse de jeunesse irlandaise travaillant dans une ONG et non dans une organisation de jeunesse a évoqué la nécessité de recevoir de l'aide d'autres travailleurs de jeunesse :

J'ai été soutenue de manière informelle par un travailleur de jeunesse dans le cadre de notre conseil national de la jeunesse. J'aurais souhaité donner un caractère plus formel à cet accompagnement, mais cela ne s'est jamais fait. J'aurais vraiment aimé bénéficier d'un mentorat plus structuré (Enquête\_1).

Outre le mentorat par un collègue plus expérimenté, certains répondants mentionnent également les structures collectives qui apportent un soutien sur le plan professionnel. Si ces structures fonctionnent, elles pourraient même rendre superflue la relation personnelle entre un mentor et une nouvelle recrue. « Je n'ai pas senti le besoin de bénéficier d'un programme de mentorat car l'équipe m'a accompagnée dans les premiers temps », a affirmé une travailleuse de jeunesse autrichienne. Dans ce cas, le soutien professionnel et social est assuré par une équipe. Des réunions de groupe ou l'attribution de rôles bien définis et officiellement reconnus au sein de l'organisation peuvent également apporter une aide et être source d'encouragements. Ce soutien plus informel de la part des pairs est considéré comme un facteur important de développement professionnel.

Je n'ai pas eu de mentor mais il y a un système en place qui peut me venir en appui si je le souhaite. Nous nous réunissons une fois par semaine avec l'équipe pour planifier notre travail et examiner, entre autres choses, comment nous allons nous y prendre et comment nous nous en sortons. Il est possible d'échanger avec un responsable d'équipe s'il nous faut de l'aide ou un soutien. Le directeur du centre est également là en cas de besoin (Enquête\_1. Travailleur de jeunesse de Finlande).

Le mentorat ne prend pas nécessairement la forme de relations personnelles approfondies mais peut aussi se limiter aux rôles officiels définis au sein de l'organisation. Dans ce cas, le soutien semble reposer sur des procédures bien établies.

J'ai senti le besoin de bénéficier d'un accompagnement et il m'a été fourni sous la forme d'entretiens formels avec des travailleurs de jeunesse expérimentés et des responsables au sein de mon organisation (Enquête\_1. Travailleur de jeunesse de Serbie).

Dans certains cas, le soutien professionnel est apporté par un manager ou par le responsable d'une organisation faitière. Ainsi, un travailleur de jeunesse d'Irlande affirme :

Ma supérieure hiérarchique m'a été d'un grand soutien dès le départ. Elle m'a aidé dans des situations qui étaient nouvelles pour moi et m'a toujours orienté vers les bonnes pratiques (Enquête\_1).

Certains répondants ont expliqué qu'ils auraient eu besoin d'un accompagnement mais que celui-ci ne leur avait tout simplement pas été proposé. Avec le recul, ils considèrent que cela aurait été utile dans leur carrière professionnelle.

Je n'ai eu aucune forme de soutien, même lorsque j'en avais besoin (Enquête\_1. Travailleur de jeunesse du Monténégro).

Je n'ai pas bénéficié d'une aide mais je pense que cela aurait été beaucoup plus facile si cela avait été le cas (Enquête\_1. Travailleur de jeunesse de Slovaquie).

Je n'ai pas à proprement parler bénéficié d'un mentorat ; j'ai suivi quelques formations et appris au contact des autres, mais globalement j'ai appris tout seul. Cela dit, le mentorat est vraiment utile, car il permet de mieux travailler dès le début. Cela fait sept ans que je travaille ici et quatre ans que je me sens à la hauteur de la tâche. Avec l'aide d'un mentor, j'aurais peut-être déjà pu donner la pleine mesure de mes capacités au bout d'un an (Enquête\_1. Travailleur de jeunesse d'Autriche).

Il ressort des réponses à l'enquête en ligne et des entretiens que la phase d'initiation est importante dans le parcours de formation des travailleurs de jeunesse. Le mentorat et d'autres formes d'accueil des nouvelles recrues peuvent être de nature informelle et reposer sur les rapports existant au sein des organisations ou avec des collègues dans et en dehors du secteur de la jeunesse. Parfois, le mentorat est proposé de manière non formelle et s'appuie sur les règles de l'organisation et les structures hiérarchiques. Dans le domaine du travail de jeunesse, le mentorat semble être de type collégial, sans évaluations officielles ou supervision. La plupart des répondants évoquent la nécessité de disposer de systèmes d'accueil et d'intégration des nouvelles recrues.

Cette étude ne donne qu'un aperçu de ce qui pourrait constituer des bonnes pratiques en matière d'accueil et d'intégration des travailleurs de jeunesse. Une analyse plus approfondie permettrait sans doute de mieux comprendre comment la communauté du travail de jeunesse aide ses membres les plus jeunes à se perfectionner et livrerait des informations sur le soutien proposé aux travailleurs de jeunesse. Il est probable que cet exercice mette en évidence des enjeux liés à la satisfaction et à la santé au travail. Le mentorat est l'un des éléments clés des systèmes d'accueil et d'intégration des nouvelles recrues dans la profession d'enseignant (Commission européenne 2010) et pourrait également être utile dans le travail de jeunesse. Les connaissances sur le mentorat étant relativement limitées, différents dispositifs de mentorat devraient être examinés plus en détail et développés. Enfin, il serait intéressant d'étudier la possibilité de mettre en place des réseaux européens structurés dans ce domaine.

## **7.6. Conclusions**

Les parcours d'apprentissage professionnel peuvent être divisés en différentes phases qui sont toutes des étapes distinctes dans le processus d'initiation à la pratique. Dans ce chapitre, trois périodes ont été examinées. Les résultats de l'analyse des expériences du travail de jeunesse préalables à l'obtention d'un diplôme et de la motivation à s'engager dans ce domaine montrent que nombre de travailleurs de jeunesse avaient eu un premier contact avec le travail de jeunesse avant de commencer leurs études ou de devenir des travailleurs de jeunesse professionnels. Les expériences personnelles satisfaisantes, l'identification à un professionnel servant de modèle ou encore le souhait de contribuer à la construction d'une société meilleure ou de travailler avec les jeunes sont autant de facteurs qui motivent les individus à emprunter cette voie. Les travailleurs de jeunesse déjà passés par le domaine en tant qu'animateurs et participants ont commencé leur parcours d'enseignement et de formation par ces expériences non formelles et informelles du travail de jeunesse.

La plupart des travailleurs de jeunesse qui ont participé à l'étude ont jugé que l'éducation formelle était importante. Elle les a aidés à devenir des praticiens réfléchis et critiques, à mieux comprendre les méthodes du travail de jeunesse, à convaincre les personnes extérieures au secteur de la jeunesse et à obtenir des qualifications pour le marché du travail. La notion de pratique réflexive donne un éclairage intéressant sur le développement du travail de jeunesse. L'analyse des systèmes d'accueil et d'intégration des nouvelles recrues montre par ailleurs qu'il existe différentes manières d'accompagner les nouveaux travailleurs de jeunesse dans leur parcours professionnel. Aucune stratégie nationale ou régionale pour l'apprentissage de la profession n'a été recensée. Même si cela laisse entrevoir des possibilités de développer des approches ascendantes novatrices dans ce domaine, cela signifie aussi, selon toute vraisemblance, que certains travailleurs de jeunesse ne bénéficient pas de conseils appropriés au début de leur carrière professionnelle.

Sur la base de ces conclusions, les recommandations suivantes peuvent être formulées.

- ▶ Les répondants ont indiqué qu'une éducation formelle dans le domaine du travail de jeunesse leur avait été utile à bien des égards. La recherche nous montre également que l'éducation formelle contribue à légitimer le domaine du travail de jeunesse. La mise en place d'une éducation formelle au travail de jeunesse dans les architectures de pratique où elle fait défaut sera probablement bénéfique pour le secteur.
- ▶ La motivation à s'engager dans la profession peut être individuelle (expériences positives en tant que participant à des activités de travail de jeunesse) et sociale (souhait d'aider les jeunes). Les expériences individuelles semblent compter pour beaucoup dans le choix de devenir travailleur de jeunesse. Mettre en avant l'utilité sociale du travail de jeunesse pourrait contribuer à encourager les jeunes qui n'ont pas suivi d'études dans ce domaine à en faire leur profession.
- ▶ Les systèmes d'accueil et d'intégration des nouvelles recrues, et en particulier le mentorat, jouent un rôle important aux premiers stades de la carrière professionnelle d'une personne. Les expériences dans le domaine du mentorat sont très diverses. Cette question devrait être examinée plus avant car les informations disponibles ne permettent pas de classer les modèles de mentorat ou plus généralement les systèmes d'accueil et d'intégration des nouvelles recrues. Aucune description complète des dispositifs de mentorat n'a été trouvée. L'élaboration de modèles de systèmes d'accueil et d'intégration partant de la base, éventuellement avec une dimension européenne, pourrait être utile pour promouvoir la formation continue des travailleurs de jeunesse.

## **Bibliographie**

Belton B. et Frost S. (2010), *Differentiated teaching and learning in youth work training*, Sense Publishers, Rotterdam.

Bessant J. (2012), « Youth work and the education of professional practitioners in Australia », dans Fusco D. (dir.), *Advancing youth work: current trends, critical questions*, Routledge, New York.

- Bourdieu P. (1991), *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Éditions du Seuil.
- Cooper S. et Gretschel A. (2018), « Evaluating youth work in its contexts », dans Alldred P., Cullen F., Edwards K. et Fusco D. (dir.), *Sage handbook of practical youth Work*, Sage, Londres.
- Commission européenne (2010), « Mise en place de programmes d'initiation cohérents et systémiques pour les enseignants débutants : manuel à l'intention des décideurs politiques », document de travail des services de la Commission SEC (2010) 538, disponible à l'adresse [https://pdfhall.com/queue/mise-en-place-de-programmes-dinitiation-coherents-et-systemiques-\\_59f73f691723ddf22609e2ed.html](https://pdfhall.com/queue/mise-en-place-de-programmes-dinitiation-coherents-et-systemiques-_59f73f691723ddf22609e2ed.html), consultée le 22 novembre 2019.
- Fusco D. et Gannett E. (2012), « A Conversation with Ellen Gannett », dans Fusco D. (dir.), *Advancing youth work: current trends, critical questions*, Routledge, New York.
- Geeraerts K. et al. (2015), « Peer-group mentoring as a tool for teacher development », *European Journal of Teacher Education*, vol. 38, n° 3, p. 358-377.
- Heikkinen H. et al. (2018), « Koulutustutkimuksen arkkitehtuurit » [Architectures de la recherche en éducation], *Kasvatus*, vol. 49, n° 5, p. 368-383.
- Jarvis P. (2015), « Adult learning as a lifelong concern: interview with Peter Jarvis », *Studia Paedagogica*, vol. 20, n° 4, p. 109-122.
- Jokinen H., Heikkinen H. et Morberg Å. (2012), « The induction phase as a critical transition for newly qualified teachers », dans Tynjälä P. et al. (dir.), *Transitions and transformation in learning and education*, Springer Netherlands.
- Kemmis S. (2014), « Education, educational research and the good for humankind », dans Heikkinen H., Moate J. et Verkkanen M.-L. (dir.), *Enabling education*, Finnish Educational Research Association.
- Kennedy A. (2005), « Models of continuing professional development: a framework for analysis », *Journal of In-service Education* Vol. 3, n° 2, p. 235-250.
- Lave J. et Wenger E. (2011), *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Ord J. (2016), *Youth work process, product and practice: creating an authentic curriculum in work with young people*, Routledge, Londres.
- Ross L. et al. (2016), *Dilemmas in youth work and youth development practice*, Routledge, London.
- Wenger E. (2008), *Communities of practice: learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, Cambridge.



## Chapitre 8

# Compétences des travailleurs de jeunesse et apprentissage dans des contextes d'éducation non formelle

*Dunja Potočnik et Marti Taru*

### **8.1. Introduction**

Ce chapitre présente tout d'abord un cadre fondé sur les compétences qui vise à favoriser un travail de jeunesse de qualité, puis un certain nombre d'aspects de l'apprentissage non formel qui peuvent aider les travailleurs de jeunesse à acquérir des compétences. La première partie s'appuie principalement sur l'analyse de documents d'orientation. La seconde partie, qui est une analyse empirique, repose sur les conclusions de deux groupes de discussion, d'une enquête en ligne et de 10 entretiens individuels. Toutes les données ont été recueillies auprès de praticiens (formateurs et responsables) nationaux et internationaux spécialisés dans la formation des travailleurs de jeunesse.

Ce chapitre s'appuie sur les principes contenus dans les première et deuxième Conventions européennes du travail de jeunesse (2010 et 2015), qui soulignent que le travail de jeunesse contribue au développement de savoir-être et de valeurs chez les jeunes, ainsi que de savoir-faire et de compétences plus tangibles. L'utilité du travail de jeunesse dans l'acquisition de connaissances et de compétences est également reconnue dans la Recommandation CM/Rec(2017)4 aux États membres relative au travail de jeunesse (Comité des Ministres 2017), qui considère que le travail de jeunesse contribue à une « citoyenneté active en offrant des possibilités d'acquérir les connaissances, les compétences et les comportements propices à l'engagement civique et à l'action sociale ».

Ces résultats positifs peuvent provenir (et peut-être uniquement) des échanges directs entre les travailleurs de jeunesse et les jeunes, échanges qui seront d'autant plus constructifs que les travailleurs de jeunesse possèdent les savoirs, savoir-faire et savoir-être correspondant aux normes européennes applicables au travail de jeunesse. Bien entendu, ces savoirs ne sont pas innés, ils s'acquièrent par la formation. Ce chapitre s'intéresse à plusieurs aspects de l'offre d'éducation non formelle proposée aux travailleurs de jeunesse pour leur permettre d'acquérir à un niveau suffisant les compétences jugées indispensables pour garantir un travail de jeunesse de qualité en Europe.

## **8.2. Regards sur les compétences des travailleurs de jeunesse**

La notion de compétence repose sur l'idée générale que la réalisation d'une tâche donnée comporte trois dimensions : les savoir-faire, les savoir-être et les savoirs. Elle part aussi du principe selon lequel, pour être performant dans son travail, le praticien doit posséder un niveau minimal de savoirs, savoir-faire et savoir-être spécifiques à ce travail. L'une des caractéristiques fondamentales de la compétence est qu'elle combine les trois aspects – savoir-faire, savoir-être et savoirs – sans en privilégier l'un ou l'autre. C'est la conjonction des trois qui compte.

Selon le contexte, le terme « compétence » peut avoir un sens plus large et ne pas se limiter aux situations professionnelles ; on peut penser par exemple à la compétence interculturelle. Dans ce chapitre comme dans les documents d'orientation de l'Union européenne, il n'est toutefois employé qu'en rapport avec le marché du travail et la performance au travail, auxquels il est lié dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie. En 2006, le Parlement européen et le Conseil de l'Union européenne ont adopté la Recommandation sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (Conseil de l'Union européenne et Parlement européen 2006) et douze ans plus tard, le Conseil de l'Union européenne en a adopté une version modifiée (Conseil de l'Union européenne 2018a).

La notion de compétence est également jugée utile pour décrire l'activité des travailleurs de jeunesse – on la retrouve dans le Portfolio du Conseil de l'Europe sur le travail de jeunesse ainsi que dans le Modèle de compétences pour le travail de jeunesse à l'international (SALTO-YOUTH 2016 : 10). En 2008, Fennes et Otten se sont appuyés sur une structure similaire pour établir un profil de compétences des travailleurs de jeunesse (Fennes et Otten 2008). Un modèle de compétences pour le travail de jeunesse devrait comporter des descriptions des savoirs, savoir-faire et savoir-être jugés importants pour assurer un travail de jeunesse de qualité. Ces descriptions peuvent servir de point de comparaison ou de référence pour l'évaluation de la qualité du travail de jeunesse, la mise en place d'outils d'autoévaluation, la communication des éléments constitutifs du travail de jeunesse aux autres acteurs de la société et l'élaboration d'un cadre général de compétences pour le travail de jeunesse.

Des trois modèles de compétences pour les travailleurs de jeunesse précités, le Portfolio du Conseil de l'Europe sur le travail de jeunesse est le plus complet. Il comporte 31 compétences réparties dans huit groupes correspondant aux fonctions que le travail de jeunesse est censé pouvoir remplir. Les huit fonctions sont les suivantes :

- ▶ répondre aux besoins et aux aspirations des jeunes ;
- ▶ offrir aux jeunes des possibilités d'apprentissage ;
- ▶ aider les jeunes et les mettre en capacité de comprendre la société dans laquelle ils vivent et de s'y engager ;
- ▶ aider les jeunes à établir des relations interculturelles de façon active et constructive ;
- ▶ pratiquer activement l'évaluation pour améliorer la qualité du travail de jeunesse réalisé ;
- ▶ soutenir l'apprentissage collectif en équipe ;

- ▶ contribuer au développement de leur organisation et faire en sorte que les politiques/programmes donnent de meilleurs résultats pour les jeunes ;
- ▶ concevoir, mener et évaluer des projets (Conseil de l'Europe 2015).

D'après ce modèle, une fonction peut être remplie en exerçant les compétences correspondantes : un travailleur de jeunesse qui possède ces compétences est donc capable d'assumer ladite fonction. Les compétences exigées des travailleurs de jeunesse varient selon le type de travail effectué et, bien entendu, il n'est pas attendu d'eux qu'ils les maîtrisent toutes au même niveau.

La meilleure façon de se représenter la maîtrise et l'utilisation d'une compétence donnée est de la voir comme une échelle continue comportant différents degrés, du plus bas au plus élevé : ce n'est pas une caractéristique qui est soit présente, soit absente. Différents moyens permettent d'améliorer le niveau de compétences, parmi lesquels la participation à des programmes d'éducation formelle et à des programmes et réseaux de développement des savoir-faire professionnels (par exemple le mentorat), la réflexion personnelle sur ses propres pratiques et la façon de les améliorer, ainsi que l'apprentissage non formel. Ces méthodes peuvent être combinées, ce qui est souvent le cas. Pour ce qui est des politiques européennes, le Livre blanc « Un nouvel élan pour la jeunesse européenne » (Commission européenne 2001) exprime l'idée que l'apprentissage non formel occupe une place importante dans le domaine de la jeunesse en Europe et qu'il est contre-productif d'opposer éducation formelle et éducation non formelle. Plutôt que d'établir une ligne de démarcation entre les deux, il faudrait considérer les aspects formels et non formels de l'apprentissage comme complémentaires. Cette approche reste valable en ce qui concerne le développement des compétences des travailleurs de jeunesse. Sans entrer dans le vaste domaine de l'apprentissage et de l'éducation, nous nous limiterons ici à deux définitions de l'apprentissage non formel contenues dans les cadres politiques européens relatifs au secteur de la jeunesse. Le Centre européen de ressources sur les politiques de jeunesse (EKCY) définit l'apprentissage non formel de manière plutôt large :

L'apprentissage non formel est un apprentissage volontaire orienté vers un but précis, se déroulant dans des situations et environnements très divers qui ne sont pas principalement ou exclusivement dédiés à l'enseignement/à la formation et à l'apprentissage. [...] Les activités et cours sont planifiés, mais rarement structurés selon les rythmes conventionnels ou par disciplines (EKCY 2005).

Pour la Commission européenne, « l'éducation non formelle désigne l'apprentissage se déroulant selon des activités planifiées (pour ce qui est des objectifs et du temps d'apprentissage) dans le cadre duquel une forme de support à l'apprentissage est présente » (Commission européenne 2015). Ces deux définitions ont en commun l'idée centrale selon laquelle l'apprentissage non formel a lieu en dehors des contextes d'éducation formelle, mais reste une activité planifiée et soutenue.

La première stratégie de l'Union européenne pour la jeunesse intitulée « Une stratégie de l'Union européenne pour investir en faveur de la jeunesse et la mobiliser » (Conseil de l'Union européenne 2009a) et la nouvelle stratégie 2019-2027 (Conseil de l'Union européenne 2018b) préconisent toutes deux d'offrir des possibilités de formation aux animateurs socio-éducatifs pour favoriser un travail socio-éducatif de qualité. La Recommandation du Conseil de l'Europe CM/Rec(2017)4 relative au travail de jeunesse

souligne quant à elle la nécessité de proposer aux travailleurs de jeunesse des possibilités d'éducation et de formation (Comité des Ministres 2017). Dans la pratique, l'offre d'apprentissage non formel est hétérogène car elle inclut les organisations de la société civile, les associations de jeunesse, les associations culturelles et les organisations sportives et culturelles. L'éducation peut être assurée dans différents lieux, y compris les locaux municipaux et les établissements scolaires, par des personnes dont l'activité professionnelle principale n'est pas le travail de jeunesse – elles peuvent par exemple être employées comme enseignants ou spécialistes dans d'autres domaines connexes. Dans la seconde partie du chapitre, nous examinerons certains aspects de l'apprentissage non formel des travailleurs de jeunesse.

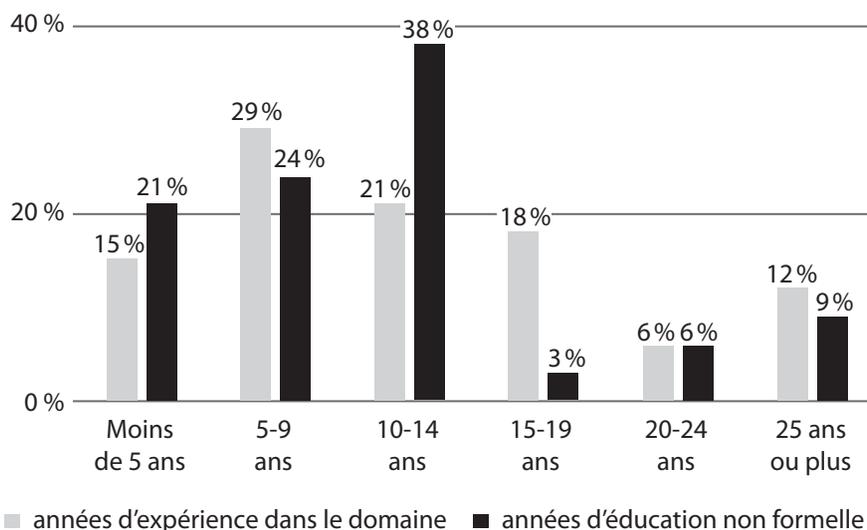
### 8.3. Analyse empirique

L'analyse empirique repose sur les données issues d'une enquête en ligne (Enquête\_2), de groupes de discussion (FGI\_7 et FGI\_8) et de 10 entretiens individuels (Enquête\_3). Passons maintenant à l'examen des sources de données.

#### 8.3.1. Apprentissage non formel des travailleurs de jeunesse

La figure 11 compare l'expérience dans le domaine du travail de jeunesse et la participation à des formations. Elle fait apparaître des situations relativement similaires en ce qui concerne le nombre d'années d'activité dans le secteur du travail de jeunesse et le nombre d'années de participation à des formations dans ce domaine.

**Figure 11. Années d'expérience et années de formation dans le travail de jeunesse (n = 34)**



Le tableau 12 confirme qu'il y a une covariation positive entre le nombre d'années d'éducation non formelle et le nombre d'années d'activité dans le secteur du travail de jeunesse – les répondants plus expérimentés sont plus nombreux à indiquer un nombre supérieur d'années d'éducation non formelle que les moins expérimentés.

On peut l'interpréter comme le fait que la formation fait partie intégrante de la pratique du travail de jeunesse.

**Tableau 12. Relation entre le nombre d'années d'apprentissage non formel et le nombre d'années d'expérience dans le domaine (n = 34)**

		Années d'activité dans le domaine du travail de jeunesse		
		0 à 9 ans	10 à 19 ans	20 ans et plus
Années d'apprentissage non formel du travail de jeunesse	20 ans et plus	0 %	0 %	83 %
	10 à 19 ans	33 %	62 %	17 %
	0 à 9 ans	67 %	38 %	0 %

### 8.3.2. Importance des cadres de compétences

D'après les résultats de l'enquête en ligne, 85 % des répondants avaient connaissance d'au moins un cadre de compétences dans le domaine du travail de jeunesse et 62 % affirmaient qu'ils avaient utilisé un tel cadre pour gérer ou développer leur organisation. Les répondants ont également été invités à noter sur une échelle de 1 à 5 l'importance accordée à l'utilisation d'un cadre de compétences pour développer leur organisation, 1 étant la note la plus faible et 5 la plus élevée. L'enquête montre que le recours à un cadre de compétences pour développer l'organisation était jugé très utile : au total, 88 % des répondants ont coché les options « 4 » ou « 5 » et 12 % l'option « 3 » ; personne n'a choisi les réponses « 1 » ou « 2 ».

Examinons à présent les avis des formateurs et des responsables de travailleurs de jeunesse concernant l'impact potentiel des cadres de compétences dans le domaine du travail de jeunesse. Des questions ouvertes leur ont été posées. Leurs réponses ont été regroupées en sept catégories, présentées dans le tableau 13. Les thèmes les plus fréquemment cités étaient l'amélioration de la qualité du travail de jeunesse, la professionnalisation du travail de jeunesse et l'aide à l'évaluation et à l'autoévaluation. Ensuite figurait l'établissement de normes – notamment éthiques – pour le travail de jeunesse. Venaient enfin la définition d'objectifs d'apprentissage dans l'éducation et la formation des travailleurs de jeunesse et le développement des compétences.

**Tableau 13. Domaines d'impact potentiel des cadres de compétences dans le domaine de la jeunesse (n = 29)**

Impact potentiel des cadres de compétences dans le domaine de la jeunesse	Nombre de réponses
Améliorer la qualité du travail de jeunesse	11
Définir les normes professionnelles et éthiques du travail de jeunesse	5
Soutenir la formation des travailleurs de jeunesse	5
Favoriser la reconnaissance du travail de jeunesse	4

Impact potentiel des cadres de compétences dans le domaine de la jeunesse	Nombre de réponses
Aider les travailleurs de jeunesse et les organisations à être plus ciblés	2
Contribuer au renforcement de la visibilité du travail de jeunesse	2
Favoriser la mise en place de lignes directrices pour le développement des organisations de jeunesse	1

L'utilité des cadres de compétences comme outils de réflexion sur ses propres pratiques et d'amélioration de la qualité de l'offre de travail de jeunesse a également été évoquée lors des entretiens individuels. Parmi les avantages qui ont été relevés, on peut citer l'exemple suivant :

En définissant un ensemble de compétences, on dispose d'une référence pour établir des normes professionnelles et on s'assure que les personnels s'engagent en faveur d'un développement professionnel continu dans leurs missions respectives. Plus largement, les compétences permettent de s'assurer que les jeunes bénéficient du meilleur accompagnement possible et de mettre l'accent sur le développement de leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être. Elles renforcent le travail de jeunesse et contribuent à la pratique réflexive car le personnel peut les utiliser comme point de comparaison pour mener sa propre analyse et sa propre pratique réflexive (Enquête\_3).

Les résultats de l'enquête montrent que 56 % des répondants s'étaient vu recommander l'utilisation d'outils d'autoévaluation des compétences. Il leur a été demandé dans une autre question de préciser le type d'outils employés. Le tableau 14 présente les résultats de l'analyse des réponses. Comme on peut le constater, les cadres européens et nationaux ont été cités dans des proportions approximativement similaires. Ensemble, ils dépassent largement les autres cadres.

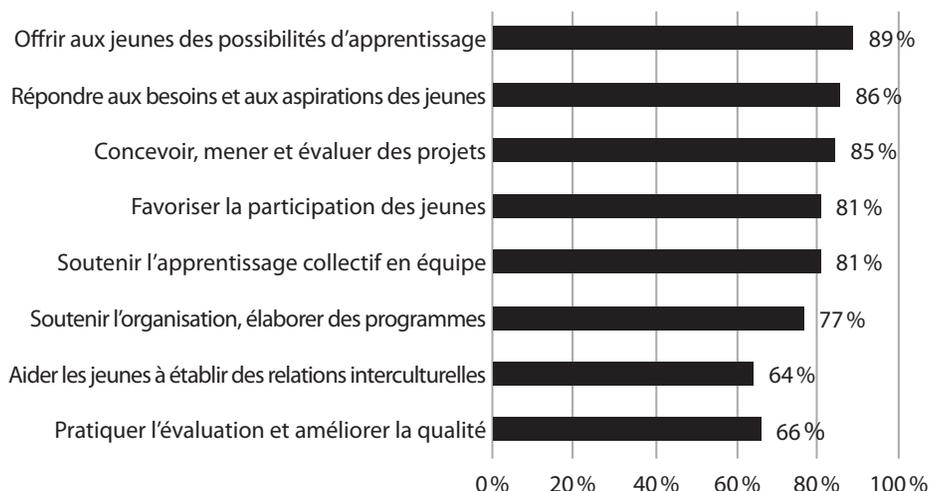
**Tableau 14. Outils et instruments utilisés ou recommandés par les formateurs et les responsables de travailleurs de jeunesse pour l'autoévaluation des compétences (n = 17)**

Outils et instruments	Nombre de réponses
Cadres européens	7
Cadres nationaux	6
Plan individuel	3
Autre	1

### 8.3.3. Compétences des travailleurs de jeunesse et acquisition de compétences par la formation

Il a été demandé aux répondants de l'Enquête\_2 d'évaluer le niveau de compétences des travailleurs de jeunesse avec lesquels ils travaillent, et plus précisément le niveau des savoir-faire, savoirs et savoir-être correspondant à chacune des huit fonctions du travail de jeunesse du Portfolio du Conseil de l'Europe sur le travail de jeunesse. Les valeurs moyennes sont présentées dans la figure 12.

**Figure 12. Évaluation des compétences des travailleurs de jeunesse au moyen du Portfolio du Conseil de l'Europe pour le travail de jeunesse**



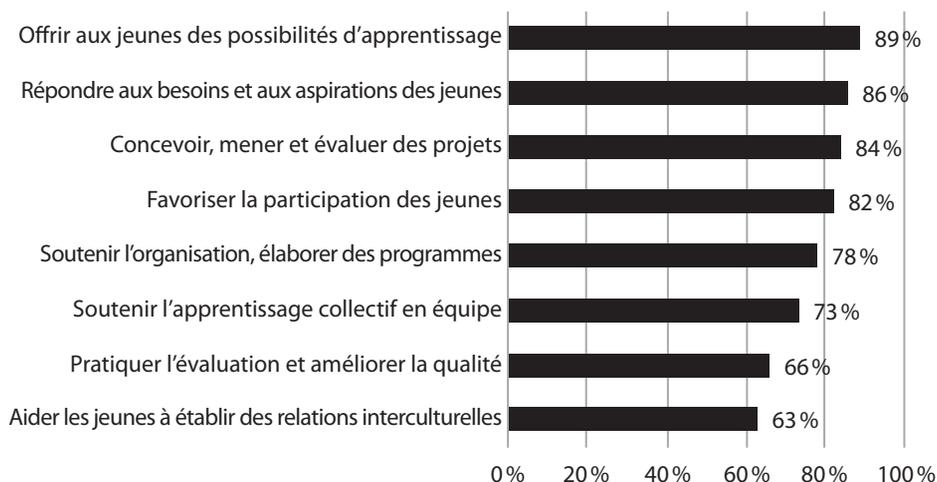
Pour la majorité des fonctions, les répondants ont choisi à plus de 80 % les réponses « 4 » ou « 5 ». Cela signifie que le niveau de compétences des travailleurs de jeunesse était considéré comme élevé. Il n'y a pas de différences majeures entre les huit compétences, mais deux d'entre elles ont été jugées moins bien représentées. Il s'agissait des compétences « aider les jeunes à établir des relations interculturelles » et « pratiquer l'évaluation et améliorer la qualité ».

Le constat selon lequel le niveau de compétences des travailleurs de jeunesse est au minimum satisfaisant a été corroboré par le groupe de discussion (FGI\_7) et les entretiens individuels (FGI\_8). Quelques propositions d'amélioration ont été faites. Le codage de la discussion de groupe et des entretiens individuels a permis de définir les quatre catégories suivantes dans lesquelles des améliorations étaient jugées nécessaires :

- ▶ compétence d'écoute des jeunes et capacité à s'adapter à leurs besoins ; compétences de communication et de présentation, en particulier dans le travail de terrain ;
- ▶ conception et mise en place de possibilités de formation pour des groupes spécifiques comme les formateurs, les travailleurs de jeunesse, etc. en vue de l'acquisition de compétences en pédagogie et en psychologie ;
- ▶ compétences de pensée critique, d'autoévaluation et d'évaluation ;
- ▶ compétences en gestion de projets et en levée de fonds.

Si l'on s'intéresse de plus près aux champs de compétences dans lesquels une formation a été proposée, on constate que la figure 13 et la figure 12 se superposent dans une large mesure – le niveau de performance des travailleurs de jeunesse dans chacune des huit fonctions et les domaines dans lesquels une formation a été proposée sont presque les mêmes.

**Figure 13. Domaines de formation proposés par les organisations avec lesquelles les formateurs et les responsables de travailleurs de jeunesse travaillent actuellement (n = 25 ou 26, selon la fonction)**



L'analyse des discussions de groupe (FGI\_7) et des entretiens individuels (FGI\_8) a recensé les domaines de compétences suivants, enseignés aux travailleurs de jeunesse dans les organisations dont étaient issus les participants au groupe de discussion :

- ▶ développement de traits personnels (par exemple enthousiasme, motivation, proactivité, intelligence sociale) ;
- ▶ compétences et valeurs interculturelles ;
- ▶ valeurs importantes pour le travail de jeunesse ;
- ▶ compétences de communication et de présentation ;
- ▶ compétences pédagogiques ;
- ▶ connaissance des projets européens ;
- ▶ connaissance du fonctionnement de l'administration au niveau national et des collectivités locales et régionales ;
- ▶ savoirs et savoir-faire requis pour assurer la participation des groupes vulnérables au travail de jeunesse.

On constatera qu'il n'y a quasiment aucun recoupement entre les résultats de l'enquête et ceux du groupe de discussion – les thèmes de formation cités ne sont pas les mêmes. Cela dit, il n'y a pas non plus de contradiction, si bien que les listes peuvent être considérées comme complémentaires.

### **8.3.4. Obstacles à la mise en place de formations destinées aux travailleurs de jeunesse**

Les répondants à l'enquête ont été invités à caractériser les problèmes et les enjeux posés par l'offre de formation aux travailleurs de jeunesse. L'une des difficultés mentionnées était l'absence de stratégie à long terme en la matière, du niveau local au

niveau international. La formation au travail de jeunesse est donc souvent assurée de manière ponctuelle, ce qui est illustré par les propos suivants :

Il n'y a pas de stratégie à long terme, seulement des aides ponctuelles sans vision à long terme (Enquête\_3).

Les problèmes et les enjeux de la reconnaissance du travail de jeunesse et de la validation des compétences acquises par les travailleurs de jeunesse ont également été mentionnés. Les répondants et enquêtés ont dit que ces deux questions méritaient davantage d'attention, comme l'illustrent les propos suivants :

Nous devons évaluer et redéfinir le système d'accréditation et le processus qui permet d'obtenir cette reconnaissance ; il ne doit pas se limiter à une formation ou un événement de formation de deux jours (Enquête\_3).

Les organisateurs de formations destinées aux travailleurs de jeunesse pourraient agir sur bien des plans pour rendre ces dernières plus utiles. Il a été dit par exemple que :

Les travailleurs de jeunesse devraient avoir accès à une offre de qualité pour pouvoir se perfectionner, et en particulier à des formations aux niveaux local, régional, national et européen, ainsi qu'à un soutien en ligne par le biais de webinaires et de MOOC. La plupart d'entre eux n'ont hélas pas connaissance de toute l'étendue des possibilités de formation qui existent aujourd'hui. La communication sur les formations proposées aux travailleurs de jeunesse doit être améliorée, notamment en précisant pourquoi ils devraient acquérir certaines compétences ou renforcer leur connaissance d'un sujet donné. Par ailleurs, la plupart des séminaires, formations et événements internationaux se tenant en anglais, de nombreux travailleurs de jeunesse qui ne se sentent peut-être pas parfaitement à l'aise dans cette langue rejettent d'emblée l'idée de se rendre à l'étranger pour y suivre une formation. L'organisation de formations régionales (dans les pays d'Europe du Nord et du Sud) pourrait être utile mais le problème ne sera résolu qu'en assurant des services d'interprétation sur place (Enquête\_3).

Les améliorations à apporter aux niveaux organisationnel, local, national et européen étaient l'un des sujets centraux de l'enquête en ligne (tableau 15). L'analyse des réponses à l'enquête a permis de classer les changements proposés en deux grandes catégories que l'on pourrait appeler « diversification et amélioration de la qualité de l'offre de formation pour les travailleurs de jeunesse » (12 propositions) et « meilleure reconnaissance et validation du travail de jeunesse » (11 propositions). Il y avait également d'assez nombreuses recommandations concernant le soutien financier et organisationnel (9 propositions) et le perfectionnement des cadres de compétences (8 propositions).

Deux recommandations seulement portaient sur la mise en place d'un système d'éducation formelle dans le domaine du travail de jeunesse. Comme l'a expliqué Tomi Kiilakoski dans le chapitre 7 sur le début de carrière, les travailleurs de jeunesse jugent l'éducation formelle utile à plusieurs égards. De plus, Tomi Kiilakoski et Marti Taru ont montré aux chapitres 3 et 4 que l'existence de programmes d'éducation formelle est en soi un attribut important d'une activité professionnelle. Cela dit, les formateurs au travail de jeunesse ont placé l'apprentissage non formel en tête du classement et non les formations diplômantes de l'enseignement supérieur. Ces observations cadrent avec les conclusions du chapitre 3, du rapport du groupe

d'experts élargi sur la formation des travailleurs de jeunesse et du rapport Dunne *et al.*, qui mettent toutes en lumière l'importance majeure de l'apprentissage non formel pour le développement des compétences des travailleurs de jeunesse. Bien qu'il puisse y avoir une certaine incohérence entre ces deux positions, elles ne sont ni contradictoires ni inconciliables. L'éducation formelle et l'apprentissage non formel peuvent – et devraient – être proposés de manière combinée.

**Tableau 15. Améliorations proposées aux niveaux organisationnel, local, national et européen : permettre aux travailleurs de jeunesse d'acquérir des compétences au service d'un travail de qualité (n = 28)**

Catégorie	Nombre de réponses
Offre de formation plus diversifiée et de meilleure qualité pour les travailleurs de jeunesse	12
Reconnaissance et validation accrues du travail de jeunesse	11
Soutien financier et organisationnel à la formation des travailleurs de jeunesse	9
Développement de cadres de compétences et de normes professionnelles du travail de jeunesse	8
Recours à des outils d'évaluation/cadres d'assurance qualité et soutien pour les applications	3
Mise en place de systèmes d'éducation formelle pour le travail de jeunesse	2
Autres	5

Le tableau 16 présente les types de soutien actuellement proposés aux travailleurs de jeunesse. L'immense majorité des réponses entrent dans la catégorie « aide à l'organisation de formations permettant aux travailleurs de jeunesse d'acquérir de nouvelles compétences », tandis que les autres formes de soutien incluent la supervision des activités des travailleurs de jeunesse et l'aide à la reconnaissance des compétences et à l'autoévaluation.

**Tableau 16. Soutien à l'acquisition de compétences par les travailleurs de jeunesse (n = 29)**

Soutien à l'acquisition de compétences par les travailleurs de jeunesse	Nombre de réponses
Organisation de formations	31
Supervision régulière et coordination des activités	5
Possibilités de travail en réseau et d'apprentissage mutuel	3
Aide à l'obtention de certificats	2
Mise à disposition d'outils et orientations pour l'évaluation et l'autoévaluation	2
Aide à la rédaction de propositions de projets et à la gestion de projets	2
Diffusion d'informations sur les activités de travail de jeunesse	1
Aide d'un groupe de formateurs	1

Les exemples suivants illustrent les différentes formes de soutien mises en œuvre :

Nous proposons un programme de formation pour les travailleurs et animateurs de jeunesse. Les deux programmes s'étendent sur une durée de 11 mois avec une période de stage pratique. La formation est sanctionnée par un certificat. Pour les praticiens du travail de jeunesse, nous proposons également des procédures de validation et d'évaluation des savoirs et savoir-faire acquis. Pour les organisations, nous proposons des procédures d'accréditation visant à assurer la qualité du travail de jeunesse.

Nos travailleurs de jeunesse sont souvent invités à participer à la rédaction, à la mise en œuvre, au suivi et à l'évaluation de divers projets et formations et contribuent directement et activement au travail d'animation socio-éducative assuré par l'organisation, ce qui leur permet d'enrichir leur expérience et de renforcer leur expertise en la matière.

## **8.4. Conclusions**

Ce chapitre a examiné la question des compétences des travailleurs de jeunesse sous plusieurs angles. Il a tout d'abord présenté la notion de compétence et les trois éléments qui la composent : les savoir-faire, savoirs et savoir-être. Le Portfolio du Conseil de l'Europe sur le travail de jeunesse contient une liste de 31 compétences correspondant à 8 fonctions du travail de jeunesse. Le chapitre a ensuite exposé des avis sur les aspects positifs et les difficultés de la formation des travailleurs de jeunesse, en s'appuyant sur les données recueillies dans le cadre de groupes de discussion, d'entretiens individuels et d'une enquête en ligne.

Parmi les répondants à l'enquête en ligne, 85 % connaissaient au moins un des cadres de compétences relatifs au travail de jeunesse et deux tiers ont dit avoir utilisé ce type de cadre dans leur travail. Il est intéressant de noter qu'un peu plus de la moitié des formateurs et des responsables de travailleurs de jeunesse inclus dans l'enquête utilisent ou recommandent aux travailleurs de jeunesse d'utiliser des outils d'autoévaluation des compétences. À la question de savoir quel pouvait être l'impact des cadres de compétences sur le secteur de la jeunesse, les réponses qui revenaient le plus souvent étaient : l'amélioration de la qualité du travail de jeunesse, la contribution à la professionnalisation du secteur et l'aide à l'évaluation et à l'autoévaluation.

Les prestataires de formation dans le domaine du travail de jeunesse et les travailleurs de jeunesse eux-mêmes sont confrontés à de multiples obstacles qui limitent leur participation à l'offre d'apprentissage non formel. D'après les réponses aux questions ouvertes de l'enquête en ligne, les difficultés rencontrées sont de cinq types :

- ▶ l'absence de stratégies d'apprentissage non formel ;
- ▶ les questions d'ordre pratique dans l'offre de formation ;
- ▶ le manque de reconnaissance des résultats d'apprentissage ;
- ▶ l'absence de soutien aux travailleurs de jeunesse qui participent à l'éducation non formelle comme formateurs ou comme stagiaires (ce qui est un problème plus général, lié à l'absence de validation des acquis de la formation) ;
- ▶ l'absence de communication intersectorielle, interministérielle, transversale et interorganisationnelle, voire intrasectorielle. Ce problème est dû en partie à un manque de connaissance des moyens de suivre et de répertorier les

activités et processus qui constituent le cœur du travail de jeunesse. Les bonnes pratiques dans le domaine sont assez peu documentées, par exemple.

L'absence de stratégie à long terme et l'absence de reconnaissance du travail de jeunesse se traduisent par un manque de soutien financier et organisationnel. Un grand nombre d'organisations de la société civile continuent d'être financées selon les projets, ce qui pose problème pour la planification d'activités à plus long terme. On note aussi un manque de coopération entre les différents acteurs du domaine de la jeunesse, alors que celle-ci pourrait faciliter l'offre et la reconnaissance de l'apprentissage non formel. Le dernier problème qui se pose est l'insuffisance de la communication, les informations sur l'offre de formation non formelle n'atteignant parfois qu'un cercle restreint de travailleurs de jeunesse. Cela peut être attribué – en partie du moins – au fait que les organisations de travail de jeunesse sont peu développées.

Le niveau de connaissance des cadres de compétences élaborés aux échelons local, national et international n'est pas satisfaisant. Les cadres de compétences relatifs au travail de jeunesse doivent être diffusés et utilisés à plus grande échelle. Les modèles existants doivent être développés et de nouveaux modèles de compétences ciblant certaines formes de travail de jeunesse (par exemple le travail avec des jeunes vulnérables et marginalisés) sont nécessaires. Les cadres de compétences devraient également être tenus à jour pour s'adapter aux évolutions de la société et des attentes des travailleurs de jeunesse eux-mêmes.

## **Bibliographie**

Comité des Ministres (2017), Recommandation CM/Rec(2017)4 du Comité des Ministres aux États membres relative au travail de jeunesse, disponible à l'adresse [https://search.coe.int/cm/Pages/result\\_details.aspx?ObjectId=0900001680717e79](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=0900001680717e79), consultée le 30 septembre 2019.

Commission européenne (2001), « Un nouvel élan pour la jeunesse européenne », COM (2001) 681 final, disponible à l'adresse <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=celex%3A52001DC0681>, consultée le 30 septembre 2019.

Commission européenne (2015), *Quality youth work. A common framework for the further development of youth work*, Bruxelles, disponible à l'adresse [https://ec.europa.eu/assets/eac/youth/library/reports/quality-youth-work\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/youth/library/reports/quality-youth-work_en.pdf), consultée le 30 septembre 2019.

Conseil de l'Europe (2015), Le Portfolio du Conseil de l'Europe sur le travail de jeunesse – Un instrument en ligne pour améliorer la qualité du travail de jeunesse en Europe sur la base de l'autoévaluation des compétences des travailleurs et animateurs de jeunesse, disponible à l'adresse <https://rm.coe.int/1680699d85>, consultée le 30 septembre 2019.

Conseil de l'Union européenne (2009a), « Une stratégie de l'Union européenne pour investir en faveur de la jeunesse et la mobiliser – Une méthode ouverte de coordination renouvelée pour aborder les enjeux et les perspectives de la jeunesse (2010-2018) », disponible à l'adresse [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-7-2010-0113\\_FR.html](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-7-2010-0113_FR.html), consultée le 30 septembre 2019.

Conseil de l'Union européenne (2009b), Résolution relative à un cadre renouvelé pour la coopération européenne dans le domaine de la jeunesse (2010-2018), disponible à l'adresse [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=CELEX:32009G1219\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=CELEX:32009G1219(01)&from=EN), consultée le 30 septembre 2019.

Conseil de l'Union européenne (2018a), Recommandation du Conseil de l'Union européenne du 22 mai 2018 relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, *Journal officiel de l'Union européenne*, 2018/C 189/01, disponible à l'adresse [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=FR](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=FR), consultée le 30 septembre 2019.

Conseil de l'Union européenne (2018b), « Stratégie de l'Union européenne en faveur de la jeunesse 2019-2027 », disponible à l'adresse [https://youth.europa.eu/strategy\\_fr](https://youth.europa.eu/strategy_fr), consultée le 30 septembre 2019.

Conseil de l'Union européenne et Parlement européen (2006), Recommandation du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, *Journal officiel de l'Union européenne*, 2006/962/EC, disponible à l'adresse <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006H0962&from=FR>, consultée le 30 septembre 2019.

Déclaration de la première Convention européenne du travail de jeunesse (2010), disponible en anglais à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47262202/Declaration/2f264232-7324-41e4-8bb6-404c75ee5b62>, consultée le 29 septembre 2019.

Déclaration de la deuxième Convention européenne du travail de jeunesse (2015), « Créer un monde qui fasse la différence », disponible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/eywc>, consultée le 29 septembre 2019.

EKCYP (2005), « Bridges for recognition » [glossaire du Centre européen de ressources sur les politiques de jeunesse], disponible sur le site web du Partenariat pour la jeunesse : <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/non-formal-learning>, consultée le 29 septembre 2019.

Eurydice (2002), *Compétences clés : un concept en développement dans l'enseignement général obligatoire*, Bruxelles, disponible à l'adresse <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7f03ab08-d3d3-4398-abc3-d87a499bb78c/language-fr>, consultée le 30 septembre.

Fennes H. et Otten H. (2008), *Quality in non-formal education and training in the field of European youth work*, Partenariat entre la Commission européenne et le Conseil de l'Europe dans le domaine de la jeunesse, disponible à l'adresse [www.salto-youth.net/downloads/4-17-3305/TrainingQualityandCompetenceStudy.pdf](http://www.salto-youth.net/downloads/4-17-3305/TrainingQualityandCompetenceStudy.pdf), consultée le 30 septembre 2019.

SALTO-YOUTH (2016), *European training strategy: a competence model for youth workers to work internationally*, disponible à l'adresse [www.salto-youth.net/downloads/4-17-3460/CompetencemodelForYoutworker\\_Online-web.pdf](http://www.salto-youth.net/downloads/4-17-3460/CompetencemodelForYoutworker_Online-web.pdf), consultée le 30 septembre 2019.



## Chapitre 9

# Associations, réseaux et structures d'appui aux travailleurs de jeunesse en Europe

---

*James O'Donovan*

### **9.1. Introduction**

**C**e chapitre se propose de recenser et d'étudier les différents moyens par lesquels les travailleurs de jeunesse s'associent, travaillent en réseau et s'entraident en Europe. Il met notamment l'accent sur le rôle que peuvent jouer les associations, réseaux et organismes d'appui dans la promotion du travail de jeunesse comme pratique professionnelle, dans l'aide au développement des travailleurs de jeunesse et dans l'expression de leurs intérêts, préoccupations et aspirations. Le chapitre examine également les capacités et la viabilité de ces associations, réseaux et organismes d'appui et la valeur ajoutée qu'ils apportent ou sont susceptibles d'apporter au travail de jeunesse. Enfin, il pose un certain nombre de questions. Que peuvent ou devraient faire en particulier les associations et réseaux de travailleurs de jeunesse ? Que ne peuvent-ils ou ne devraient-ils pas faire ? Que sont-ils les seuls à savoir faire ?

Ce chapitre est divisé en deux parties. La première partie analyse les données relatives aux associations, réseaux et organismes d'appui aux travailleurs de jeunesse qui ont été fournies par les pays interrogés dans le cadre de l'exercice de cartographie des parcours d'enseignement, de formation et de carrière des travailleurs de jeunesse en Europe (voir chapitre 2). Elle examine ensuite les spécificités des associations de travailleurs de jeunesse, des organisations faïtières et des réseaux d'organisations de jeunesse, ainsi que des structures et organismes qui se consacrent à la formation et à d'autres formes d'accompagnement des travailleurs de jeunesse, et met en avant certaines caractéristiques des associations et réseaux européens.

La seconde partie se penche sur le rôle et l'impact de trois associations (en Finlande, à Malte et en Serbie), d'un réseau (en Slovaquie) et d'un organisme d'appui (en Belgique) pour en tirer d'éventuels enseignements applicables au contexte plus large du développement et de la promotion des parcours d'enseignement et de formation des travailleurs de jeunesse en Europe.

La question 6 du questionnaire ayant servi à la collecte de données pour l'étude de cartographie portait en particulier sur les associations de travailleurs de jeunesse et demandait à chaque pays de fournir des informations et données sur :

- ▶ le nombre d'associations de travailleurs de jeunesse aux niveaux national, régional et local/municipal ;
- ▶ le nombre approximatif de membres de ces associations ; et
- ▶ les éventuels stages de formation et de perfectionnement que ces associations proposent aux travailleurs de jeunesse, en interne ou en faisant appel à des prestataires extérieurs.

Les données issues des réponses au questionnaire et les informations obtenues grâce aux liens vers les documents pertinents ont servi de base à l'élaboration de ce chapitre.

## **9.2. Associations de travailleurs de jeunesse**

Vingt-quatre<sup>20</sup> des 41 pays ayant répondu au questionnaire ont indiqué qu'ils disposaient d'associations ou de réseaux de travailleurs de jeunesse. Les associations sont les formes d'organisation les plus courantes chez les travailleurs de jeunesse ; elles se consacrent principalement à la promotion de la pratique professionnelle, à la reconnaissance du travail de jeunesse, à l'éthique et aux normes, ainsi qu'à la formation et au développement.

Dix-sept pays sur 24 – Allemagne, Bélarus, Estonie, Finlande, Géorgie, Grèce, Irlande, Islande, Lituanie, Luxembourg, Macédoine du Nord, Malte, Pays-Bas, Portugal, République tchèque, Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles) et Serbie – ont mentionné l'existence d'associations de travailleurs de jeunesse, et en ont parfois précisé le nombre de membres et/ou le rôle dans la formation et le perfectionnement des travailleurs de jeunesse. Ces associations comptent généralement peu de membres et elles sont rares à proposer des formations et un accompagnement. Le nombre de membres des associations est inférieur à 100 en Grèce, en Lituanie, à Malte et en Serbie ; il oscille entre 100 et 300 au Bélarus, en Estonie, en Islande, aux Pays-Bas et en République tchèque, et atteint plusieurs milliers au Royaume-Uni (Angleterre). Ces différences pourraient s'expliquer, en partie du moins, par la taille de la population de jeunes dans les différents pays, comme à Malte, en Serbie et au Royaume-Uni, mais il semblerait qu'elles soient plus le reflet du statut et du degré de développement du travail de jeunesse dans chacun d'entre eux : NUOLI, en Finlande, regroupe quelque 1 300 membres (pour une population de 5,5 millions d'habitants) tandis que l'Association grecque des travailleurs de jeunesse en compte 50 (pour 11,15 millions d'habitants).

L'une des principales missions des associations de travailleurs de jeunesse est de proposer aux travailleurs de jeunesse des formations et des possibilités de perfectionnement. Bien que les données fournies par les associations concernant la formation – interne ou externalisée – soient assez parcellaires, les exemples suivants

---

20. Allemagne, Bélarus, Belgique, Chypre, Estonie, Finlande, France, Géorgie, Grèce, Irlande, Islande, Liechtenstein, Lituanie, Luxembourg, Macédoine du Nord, Malte, Pays-Bas, Portugal, République tchèque, Royaume-Uni, Serbie, Slovaquie, Slovaquie, Slovaquie, Slovaquie, Suède.

permettent d'expliquer en quoi elle consiste. Au Bélarus, par exemple, l'Association des travailleurs de jeunesse, qui compte quelque 170 membres, ne propose pas de stages de formation et de perfectionnement en interne ou externalisés, et toutes les activités sont bénévoles. Cela dit, ses buts sont :

[de] regrouper les travailleurs de jeunesse spécialisés à des fins d'entraide et de coordination des activités en mettant en place les conditions qui leur permettront de développer leurs compétences professionnelles ; d'accroître le prestige rattaché à leur travail, de définir leur statut social et de protéger les droits et intérêts des membres de l'association (Bélarus : réponse au questionnaire).

En Islande, l'association des travailleurs de jeunesse Félag fagfólks í frítímapjónustu, qui compte environ 200 membres, propose des formations ponctuelles, principalement sous la forme de séminaires et de visites d'études, mais rarement des stages de formation. En Serbie, l'Association nationale des travailleurs de jeunesse (NAPOR) est le seul organisme délivrant des formations aux travailleurs de jeunesse au niveau national.

Outre l'offre de formation, les associations se donnent également pour mission de promouvoir la pratique professionnelle et de favoriser la reconnaissance du travail de jeunesse, ce qui inclut les questions relatives à l'éthique et aux normes professionnelles. NUOLI, en Finlande, fournit des orientations en matière d'éthique pour la pratique quotidienne du travail de jeunesse tandis que NAPOR, en Serbie, dispose d'un code d'éthique et d'un conseil d'éthique chargé de suivre les questions d'éthique et de formuler des recommandations en la matière.

Les chevauchements ou lignes de démarcation floues entre le travail de jeunesse et d'autres professions comme le travail social semblent se retrouver dans les associations de travailleurs de jeunesse. En République tchèque, il existe une association d'éducateurs, de travailleurs de jeunesse et d'animateurs de loisirs, organisation professionnelle indépendante et apolitique qui :

œuvre pour le développement des centres de loisirs (qui sont au nombre de 260 dans le pays), propose des formations, défend les intérêts professionnels des travailleurs de jeunesse et des bénévoles et fait partie des principaux consultants du Département de la jeunesse (ministre de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports) sur les politiques de jeunesse et leur cadre juridique (République tchèque : réponse au questionnaire).

BVJong, aux Pays-Bas, est l'association nationale des professionnels du travail auprès d'enfants et de jeunes. Elle compte quelque 150 membres.

Dans certains pays, les travailleurs de jeunesse sont intégrés aux associations constituées par les professions connexes. En Allemagne, l'existence du Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (DBSH ; 6 000 membres) et du Berufs- und Fachverband Heilpädagogik e.V. (BHP ; 5 000 membres), qui sont les associations respectives des travailleurs sociaux et des orthopédagogues, témoignent de l'étroite affinité entre le travail de jeunesse et le travail social dans le pays. Au Luxembourg, les travailleurs de jeunesse semblent être inclus dans les associations d'éducateurs et de travailleurs sociaux. À l'inverse, la Fédération des intervenants auprès de jeunes en rupture, au Royaume-Uni (Angleterre), fait partie des rares exemples d'associations se consacrant à un aspect bien spécifique du travail de jeunesse.

Les associations jouent parfois le rôle d'organisations syndicales et sont souvent décrites comme telles. NUOLI, en Finlande, compte environ 1 200 membres (dont la moitié environ occupent un emploi et l'autre moitié sont en formation) ; c'est un syndicat affilié qui œuvre en faveur de la reconnaissance du travail de jeunesse et de bonnes conditions de travail pour les travailleurs de jeunesse. En Finlande, les syndicats du secteur public et du secteur de l'action sociale ont les mêmes objectifs. Au Royaume-Uni (pays de Galles), le syndicat Unison regroupe uniquement les travailleurs de jeunesse et animateurs à temps plein et à temps partiel. Il propose des formations sur des thèmes particuliers, par exemple la protection des jeunes et la sensibilisation à la diversité, et diffuse des lettres d'information sur l'offre de formation locale. Les travailleurs de jeunesse peuvent également s'affilier au syndicat britannique UNITE. En France, d'importants syndicats et organisations professionnelles représentent le secteur.

Les différentes fonctions de ces associations et les formes qu'elles prennent reflètent de manière générale la nature, le rôle et le statut du travail de jeunesse dans les pays étudiés lors de l'exercice de cartographie.

### **9.3. Réseaux de travailleurs de jeunesse**

La deuxième caractéristique examinée dans les 24 pays interrogés était l'existence de réseaux et d'organisations faitières d'organisations, d'ONG ou de centres de jeunesse au niveau national, régional ou local. Au total, neuf pays – Belgique, Chypre, Estonie, France, Luxembourg, Portugal, Slovaquie, Slovénie et Suède – disposent de ce type de structures. Bien que ces réseaux et organisations ne soient pas à proprement parler des associations de travailleurs de jeunesse, ils donnent des informations, assurent un soutien et des formations et prodiguent des conseils aux organisations, ONG, centres de jeunesse, associations de jeunes, centres de vacances et municipalités qui organisent des activités et fournissent des services aux jeunes. Les travailleurs de jeunesse, rémunérés ou bénévoles, peuvent donc bénéficier indirectement de ces formations, de ces conseils et de ce soutien.

Kanuuna, réseau de services à la jeunesse actif dans les 27 plus grandes villes de Finlande – qui regroupent 60 % des jeunes de moins de 29 ans –, propose également des formations. En France, le Comité pour les relations nationales et internationales des associations de jeunesse et d'éducation populaire (CNAJEP) rassemble plus de 70 mouvements de jeunesse et veille à ce que les associations soient représentées dans les négociations avec les pouvoirs publics. La Jeunesse au plein air (JPA) est une confédération d'ONG d'éducation informelle qui défend le droit de tous les enfants à partir en vacances tandis que l'Union nationale des associations de tourisme et de plein air (UNAT) regroupe des ONG travaillant dans le domaine du tourisme social. Quelque 200 organismes proposent également des formations aux personnes qui interviennent auprès d'enfants et de jeunes dans le pays.

Au Luxembourg, l'Entente des gestionnaires des maisons de jeunes est un groupement de 37 institutions qui gèrent 69 centres de jeunesse ou prestataires de services. Elle organise des séminaires, des ateliers et des formations à l'intention du personnel de ses institutions membres. Elle fournit également à ces dernières des informations et une assistance dans le domaine financier, comptable et des assurances. En Belgique

(Communauté flamande), la fédération Formaat regroupe quelque 400 associations de jeunesse et met à leur disposition des informations, une offre de formation, un soutien et des conseils. Dans la Communauté française de Belgique, 14 fédérations réunissant près de 90 organisations de jeunesse et centres de jeunesse proposent également un soutien et une formation.

Eesti Avatud Noortekeskuste Ühendus est une organisation faitière de 158 centres de jeunesse en Estonie. En Slovénie, le réseau de centres de jeunesse MaMa compte 47 associations membres tandis qu'au Portugal il existe une Fédération nationale des associations de jeunesse (FNAJ). En Suède, KEKS est un réseau de municipalités (46 municipalités sur les 290 que compte le pays en sont membres) et d'organisations pratiquant le travail de jeunesse ouvert ; il leur propose des formations, des séminaires et un accompagnement individualisé. Fritidsledarskolorna et Fritidsforum sont deux associations qui s'adressent respectivement aux lycées et aux centres de loisirs, et qui délivrent des formations dans le domaine du travail de jeunesse. En Suède comme dans d'autres pays, la nature et la taille de ces associations varient considérablement selon l'effectif de la population de jeunes et l'étendue de l'offre de travail de jeunesse.

#### **9.4. Structures et organisations d'appui**

Les réponses reçues des 24 pays montraient également l'existence de structures et d'organisations dont la vocation première est de soutenir et de promouvoir le travail de jeunesse. Ces structures et ces organisations ont souvent des objectifs et missions spécifiques, comme la formation et le perfectionnement des travailleurs de jeunesse intervenant auprès de jeunes vulnérables, la promotion de bonnes pratiques professionnelles, la communication d'informations, la reconnaissance des valeurs du travail de jeunesse, ou encore le plaidoyer et le lobbying.

Uit De Marge vzw, dans la Communauté flamande de Belgique, est un centre d'aide aux travailleurs de jeunesse qui interviennent auprès d'enfants et de jeunes vulnérables et défavorisés. Le centre cherche à mettre en place et à promouvoir un travail de jeunesse de qualité pour ces enfants et ces jeunes, et fournit des conseils et un soutien aux initiatives de jeunesse locales et régionales qui les concernent. Uit De Marge soutient également le travail de jeunesse en général et les autres secteurs et services sociaux chargés de répondre aux besoins des enfants et des jeunes socialement vulnérables.

Au Liechtenstein, la Fondation pour le travail de jeunesse organise des séminaires de formation obligatoires pour ses travailleurs de jeunesse et prend en charge la moitié du coût des formations délivrées par des prestataires extérieurs. De Ambrassade, dans la Communauté flamande de Belgique, soutient 106 organisations de travail de jeunesse officiellement reconnues en vertu d'une loi de 2012 du parlement flamand. C'est une structure d'aide à la jeunesse qui assure le développement des pratiques, le soutien à la pratique et la diffusion d'informations pour et sur le secteur de la jeunesse.

Au Royaume-Uni (Angleterre), l'Institut pour le travail de jeunesse soutient et promeut le travail de jeunesse en tant que profession par la reconnaissance des avantages

et de la valeur ajoutée du travail de jeunesse et de l'action sociale, et par l'élévation des normes, l'augmentation des effectifs et le soutien à la profession. L'un des trois domaines prioritaires de son plan stratégique (2018-2023) est de relever les normes professionnelles du travail de jeunesse et de l'action sociale. Le groupe TAG est un réseau d'organismes délivrant des formations aux travailleurs de jeunesse au Royaume-Uni et en Irlande, qui apporte également des financements d'amorçage pour d'autres événements de formation et d'apprentissage.

Allianssi (coopération finlandaise pour la jeunesse) est une organisation nationale de services et de lobbying en faveur du travail de jeunesse en Finlande. C'est un organisme apolitique et areligieux qui compte parmi ses membres plus de 100 organisations éducatives et de jeunesse nationales.

### **9.5. Associations et réseaux européens**

Outre les associations et réseaux de travailleurs de jeunesse au niveau national, il existe également plusieurs initiatives paneuropéennes qui œuvrent par divers moyens et dans différents contextes pour promouvoir le travail de jeunesse mais aussi pour défendre les intérêts et relayer les préoccupations des travailleurs de jeunesse.

La Confédération européenne des associations de jeunesse (ECYC), créée en 1976, est un réseau européen d'organisations de travail de jeunesse et d'associations de jeunesse qui pratiquent et défendent le travail de jeunesse ouvert et l'éducation non formelle. À travers 20 organisations représentées au niveau national dans 18 pays et s'adressant à plus de 1,2 million de jeunes chaque année, la confédération entend promouvoir des sociétés démocratiques, renforcer la société civile et encourager les jeunes à s'engager activement au sein de leur communauté en les dotant des connaissances et compétences nécessaires pour prendre leurs propres décisions éclairées.

Le réseau européen de centres de jeunesse (ENYC), créé en 2003, compte 15 membres dans 13 pays. C'est une association à but non lucratif dont la mission est d'élaborer des normes pour les centres locaux, régionaux et nationaux, d'apporter un soutien aux centres, d'animer des visites d'étude et d'autres échanges pour l'apprentissage mutuel et de promouvoir l'étude des processus d'apprentissage interculturel et international dans des contextes non formels.

On peut également citer le Label de qualité du Conseil de l'Europe pour les centres de la jeunesse, qui vise à favoriser la diffusion des normes de qualité élaborées dans les centres européens de la jeunesse pour les centres de jeunesse, dont les critères de qualité des activités éducatives et du travail de jeunesse, et Professional Open Youth Work in Europe (POYWE), qui vise à renforcer la position du travail de jeunesse professionnel ouvert en améliorant sa visibilité et en adoptant des approches communes pour le développement de la qualité.

### **9.6. Exemples d'associations, de réseaux et de structures d'appui en Europe**

La seconde partie de ce chapitre examinera brièvement le rôle et l'impact de trois associations de travailleurs de jeunesse – MAY à Malte, NAPOR en Serbie et NUOLI (association d'experts de la jeunesse et des sports) en Finlande –, du

réseau de centres de jeunesse MaMa en Slovénie et de l'organisation de soutien De Ambassade dans la Communauté flamande de Belgique. En particulier, elle se penchera sur le rôle qu'ils jouent et ont joué dans le développement du travail de jeunesse en tant que discipline, pratique et profession, et sur leur action pour promouvoir le travail de jeunesse en tant que processus d'apprentissage non formel dans leurs pays respectifs.

Il y a trois raisons au choix de ces structures. Tout d'abord, elles constituent un échantillon plutôt représentatif des associations, réseaux et organismes d'appui actifs dans les pays examinés. Ensuite, elles permettent de répondre aux principales questions qui se posent au sujet des associations, réseaux et organismes d'appui en général : leur but et leur objet, leur capacité et leur viabilité, leurs valeurs et leurs relations avec d'autres acteurs dans le domaine du travail de jeunesse. Enfin, nous avons trouvé dans les réponses au questionnaire et les liens transmis des informations pertinentes et suffisamment complètes à leur sujet.

### **Association maltaise des travailleurs de jeunesse (MAY)**

L'Association maltaise des travailleurs de jeunesse (MAY) a été créée en 1998. Ses membres fondateurs comprenaient les premiers diplômés du programme de licence (à temps partiel) sur la jeunesse et la communauté proposé à Malte. En 1992, l'université de Malte a fondé un Institut d'études sur la jeunesse (aujourd'hui Département jeunesse et études communautaires) pour délivrer une formation à toutes les personnes désireuses de poursuivre une carrière de travailleur de jeunesse ou d'animateur socioculturel. Jusqu'aux années 1990, le travail de jeunesse relevait exclusivement du secteur bénévole et, bien que le ministère de la Jeunesse et des Arts nouvellement créé ait publié le premier document sur la politique de jeunesse en 1993, l'État n'a apporté aucun soutien matériel ou financier (Teuma 2018).

Dès le départ, MAY s'est fixé trois grands objectifs : promouvoir la pratique professionnelle du travail de jeunesse pour obtenir sa reconnaissance officielle comme profession, militer en faveur du travail de jeunesse en tant que processus d'apprentissage non formel pour les jeunes et collaborer activement avec le ministère, les autorités et les parties prenantes concernés pour mettre en place des structures de gestion, d'administration et de soutien financier durables pour le travail de jeunesse et améliorer ainsi les perspectives d'emploi des travailleurs de jeunesse.

Pour contribuer à la réalisation de ces objectifs, MAY a conçu et publié en 2001 un Code d'éthique des travailleurs de jeunesse. Elle a également demandé une reconnaissance professionnelle à la Fédération maltaise des associations professionnelles, ce qui a permis aux travailleurs de jeunesse d'être représentés au même titre que d'autres associations professionnelles au sein des organes consultatifs nationaux dans les domaines pertinents de l'élaboration des politiques.

Cela dit, il a fallu attendre 2010 et la création de l'Agence nationale de jeunesse Aġenzija Żgħażaġħ pour que l'État mette en place les structures de gestion, d'administration et de soutien financier durables pour le travail de jeunesse, que MAY demandait et préconisait de longue date. Le travail de jeunesse a ainsi été officiellement reconnu en tant que profession en vertu de la loi de 2015 sur la profession de travailleur de jeunesse.

MAY a été et reste une réussite exemplaire dans le domaine du travail de jeunesse. Elle a joué un rôle déterminant dans la transformation du travail de jeunesse à Malte, qui est passé d'une activité et d'un service bénévoles pour la jeunesse à une discipline pleinement soutenue, financée et reconnue au plan professionnel par l'État. Toutefois, d'autres acteurs plus importants ont également contribué à cette suite de succès. Dès le départ, MAY est née d'une filière d'enseignement bien établie menant à un grade universitaire. Elle présentait déjà, ou a rapidement acquis, les caractéristiques reconnaissables de la professionnalisation. Bien que l'État ait mis du temps à s'engager, son intervention pour mettre à disposition des systèmes de gestion, d'administration et de soutien financier durables s'est révélée décisive pour l'avenir du travail de jeunesse à Malte.

## **Association nationale des travailleurs de jeunesse de Serbie (NAPOR)**

L'Association nationale serbe des travailleurs de jeunesse NAPOR est un regroupement d'organisations de la société civile (OSC) créé en 2008 pour pallier l'absence d'association nationale reconnue et soutenue par l'État dans le domaine du travail de jeunesse. Les principaux buts de NAPOR étaient, d'une part, de mener des actions de lobbying et de plaider en faveur de l'introduction de nouvelles politiques et d'influer sur l'élaboration des lois pour que le travail de jeunesse soit reconnu comme un outil favorisant l'emploi des jeunes et leur intégration sociale, et d'autre part, d'accroître les capacités de ses membres pour améliorer la qualité du travail de jeunesse et avoir plus d'impact sur le chômage des jeunes.

NAPOR réunit 90 OSC et plus de 2 250 travailleurs de jeunesse et adopte une approche consultative et participative en partenariat avec le ministère serbe de la Jeunesse et des Sports. L'association s'appuie sur l'expertise et l'expérience de ses organisations membres pour apporter un soutien dans les domaines du plaidoyer, du renforcement des capacités, du travail avec les jeunes marginalisés, de l'emploi, de l'éducation et de la recherche. Cette expérience et cette spécialisation permettent également à NAPOR d'analyser les politiques, lois et réglementations pertinentes aux niveaux national, régional et local. NAPOR est reconnue par le public professionnel du secteur des politiques de jeunesse en tant qu'union nationale des organisations de la société civile représentant les professionnels qui travaillent auprès de jeunes de tous horizons. NAPOR a également joué un rôle déterminant dans le développement et la mise en œuvre de normes et de programmes d'enseignement.

Parmi ses nombreuses réalisations depuis sa création, on peut citer :

- ▶ l'élaboration de trois normes professionnelles dans le domaine du travail de jeunesse et de l'éducation non formelle (militant de la jeunesse, coordinateur du travail de jeunesse et spécialiste du travail et des politiques de jeunesse) ;
- ▶ l'élaboration de normes pour un travail de jeunesse et une éducation non formelle de qualité et d'un mécanisme pour leur mise en œuvre ;
- ▶ l'élaboration de programmes d'éducation non formelle pour le secteur de la jeunesse ;
- ▶ l'élaboration d'un mécanisme de validation des compétences acquises dans le domaine du travail de jeunesse ;

- ▶ la constitution d'une équipe de formateurs et d'organisations agréés, chargés de délivrer aux travailleurs de jeunesse une formation par modules ;
- ▶ la conception d'un outil de reconnaissance des compétences acquises par les jeunes dans le cadre de programmes de travail de jeunesse ; et
- ▶ l'élaboration d'un code d'éthique pour la pratique du travail de jeunesse.

NAPOR est financée par le ministère de la Jeunesse et des Sports et sollicite également le soutien des programmes européens de financement.

NAPOR s'est dotée d'un conseil d'éthique, organe indépendant chargé de veiller à la promotion et au respect de son code d'éthique, de donner suite à toute violation de ce dernier et de formuler des recommandations aux organisations membres sur la manière de régler ce type de problèmes.

En tant qu'association, NAPOR centralise également les ressources provenant d'experts de terrain dans les domaines des politiques sociales et de jeunesse et de l'éducation non formelle, ainsi que d'établissements d'enseignement formel. Elle entretient des relations et coopère avec les autorités nationales et les instances et organisations donatrices internationales. NAPOR s'appuie sur les partenariats existant avec les organisations et institutions européennes compétentes pour renforcer ses capacités. Elle recherche des exemples de bonnes pratiques applicables en Serbie et en promeut la mise en œuvre.

Le travail réalisé par NAPOR en Serbie ces dix dernières années couvre un champ très large allant du soutien à l'élaboration des politiques de jeunesse à la conception de normes pour les programmes d'études, normes professionnelles et normes de qualité, en passant par l'offre de formation et d'autres types de soutien aux travailleurs de jeunesse. On pourrait dire que son rôle était plus ou moins déterminé d'avance : NAPOR est née « en l'absence d'association nationale reconnue et soutenue par l'État dans le domaine du travail de jeunesse » et s'est efforcée de remplir cette mission. Cela dit, l'absence générale d'éducation formelle pour les travailleurs de jeunesse en Serbie et l'approche mesurée et nuancée de l'État, qui semble avoir adopté une stratégie de partenariat avec NAPOR, l'ont peut-être également conduite à prendre cette place. Compte tenu de ce qui précède, et bien que les résultats de ses travaux et initiatives doivent encore être consolidés, NAPOR peut être qualifiée de *primus inter pares* pour ce qui est du développement du travail de jeunesse en Serbie.

## **Association des experts de la jeunesse et des sports (NUOLI) en Finlande**

NUOLI (qui signifie littéralement « flèche ») est une association professionnelle et une organisation affiliée à un syndicat, présente dans les secteurs de la jeunesse et du sport et dans les établissements d'enseignement supérieur. Elle vise à mieux faire connaître les secteurs de la jeunesse et du sport, à rendre plus visibles le profil, les disciplines et les compétences professionnels de ses membres, et à améliorer leurs perspectives de carrière et leurs conditions de travail et d'études.

NUOLI, qui a été fondée en 2001, compte 1 200 membres, dont la moitié travaillent comme spécialistes de la jeunesse ou dans le secteur des sports et l'autre moitié

préparent un diplôme de l'enseignement supérieur dans ces domaines. Elle fait partie des 23 organisations affiliées à Akava Special Branches, syndicat multidisciplinaire et organisation de services dont les adhérents occupent des postes d'experts et de cadres dans les domaines de la culture, de l'administration, des communications et du bien-être. Deux organisations d'Akava – Fédération du personnel professionnel d'encadrement (YTN) et l'association de formation et d'éducation publique (JUKO) – sont chargées des négociations avec les employeurs. NUOLI participe activement aux activités de développement et de plaidoyer des organisations membres d'Akava et d'autres partenaires.

Les membres de NUOLI et d'Akava peuvent bénéficier d'un soutien et de nombreux avantages et services parmi lesquels :

- ▶ des services pour l'emploi et des services juridiques ; des conseils et la défense d'intérêts en matière de rémunération ;
- ▶ des services en cas de chômage, licenciement ou autres congés ;
- ▶ les conditions d'emploi dans le secteur privé, y compris des recommandations en faveur d'un salaire minimum ;
- ▶ des services de formation destinés à ses membres au chômage ;
- ▶ un guide du travailleur indépendant ;
- ▶ une assurance voyage, une assurance contre les accidents survenant dans le cadre des loisirs, une assurance responsabilité civile et des contrats de protection juridique ;
- ▶ des conseils familiaux et financiers.

NUOLI propose également des formations et des services connexes à ses membres et leur donne la possibilité de bénéficier de bourses d'études financées par l'État.

NUOLI et Akava publient des rapports et des enquêtes sur les interactions de leurs membres avec le marché du travail, les développements récents et les nouveaux enjeux. Ils fournissent également des recommandations et des conseils pour les environnements de travail connexes comme l'organisation de camps et d'autres activités de loisirs au sein des municipalités.

Pour NUOLI, la déontologie est l'expression d'un savoir-être et d'une responsabilité, ainsi qu'une base de réflexion sur la pratique du travail de jeunesse. Les orientations en matière d'éthique contenues dans deux publications – « Professional ethics in youth work » et « Small acts, big issues – Ethics for youth work » – sont considérées comme un outil pratique pouvant être utilisé au quotidien dans le travail de jeunesse, durant la phase d'accueil et d'intégration des nouvelles recrues ou pour la formation et la résolution de problèmes.

NUOLI, en tant qu'association professionnelle et organisation affiliée à un syndicat, reflète à la fois le statut essentiellement professionnel des travailleurs de jeunesse en Finlande et l'égalité considération dont ils bénéficient de la part des professionnels travaillant dans des domaines voisins. Cette estime réciproque se retrouve également dans sa position officielle de négociation avec l'État et le secteur privé, et dans sa mission qui consiste à défendre, conseiller et soutenir ses membres sur le plan professionnel.

## Réseau de jeunesse MaMa en Slovénie

Bien qu'il n'y ait pas d'éducation formelle ni de diplômes officiels pour les travailleurs de jeunesse en Slovénie, ces derniers, qu'ils soient rémunérés ou bénévoles, bénéficient de nombreuses possibilités de formation dans les domaines de la gestion de projets, de la communication, des relations publiques, de l'apprentissage interculturel, de la coopération intergénérationnelle, de la levée de fonds et de la gestion des organisations.

Les principaux prestataires sont le Conseil national slovène de la jeunesse, l'Institut Movit, l'agence nationale Erasmus+, diverses ONG et le réseau de jeunesse, MaMa.

Les principales sources de financement public sont l'Office de la République de Slovénie pour la jeunesse, le programme Erasmus+ et les collectivités locales.

Le réseau de jeunesse MaMa est une organisation non gouvernementale (ONG) qui réunit et représente des organisations gestionnaires de centres de jeunesse en Slovénie. Cinquante centres de jeunesse en font aujourd'hui partie. Les travailleurs de jeunesse sont soit employés, soit volontaires dans les centres de jeunesse, et MaMa se consacre principalement à leur formation et à leur développement professionnel.

MaMa apporte un soutien à ses organisations membres par divers moyens et notamment :

- ▶ la mise en relation des organisations qui gèrent des centres de jeunesse ou d'autres activités dans le domaine du travail de jeunesse ;
- ▶ la représentation des intérêts communs des organisations membres dans les relations avec le secteur public ;
- ▶ la communication régulière d'informations sur les questions et activités relatives au travail de jeunesse aux membres et autres parties intéressées ;
- ▶ l'organisation de réunions et la promotion de la communication et de la coopération entre organisations membres dans le cadre de projets ;
- ▶ l'offre de soutien professionnel aux organisations membres ;
- ▶ l'offre d'éducation non formelle pour les jeunes et les travailleurs de jeunesse.

La stratégie de développement de MaMa (2016-2021) est axée sur le développement du potentiel de quelque 50 centres de jeunesse et la formation des travailleurs de jeunesse. Au cœur de cette approche stratégique figurait le projet MLADIM, cofinancé par la Slovénie et le Fonds social européen de l'Union européenne, qui visait à renforcer les compétences des jeunes pour améliorer leurs perspectives d'emploi.

Mis en œuvre sur une période de deux ans (2016-2018) le projet MLADIM concernait 18 centres de jeunesse. Les travailleurs de jeunesse de ces centres ont participé au projet pour acquérir les savoir-faire et les compétences leur permettant de proposer des modules de formation. Trois cent soixante jeunes sans emploi âgés de 15 à 29 ans ont été inclus dans cette initiative par l'intermédiaire des centres de jeunesse. Le projet, qui devait mener au recrutement de 32 travailleurs de jeunesse qualifiés, visait à fournir un modèle durable de formation et d'emploi pour les travailleurs de jeunesse intervenant dans les centres de jeunesse et à renforcer la citoyenneté active chez les jeunes. Il a eu recours à des méthodes de formation novatrices fondées sur

des méthodes d'apprentissage non formel et a apporté un soutien et une visibilité aux centres de jeunesse aux niveaux local, régional et national.

Le dispositif d'éducation à la citoyenneté active et de renforcement des compétences des jeunes mis en place dans le cadre du projet se composait de neuf modules portant sur :

- ▶ les fondements du travail de jeunesse ;
- ▶ l'évaluation du travail de jeunesse ;
- ▶ la gestion de projets ;
- ▶ le travail de jeunesse à l'international ;
- ▶ les relations publiques et la communication ;
- ▶ l'information entre pairs pour les jeunes ;
- ▶ les travailleurs de jeunesse en tant que mentors et moniteurs ;
- ▶ l'éducation à la citoyenneté et l'inclusion sociale ;
- ▶ les compétences sociales des jeunes.

Le réseau de jeunesse MaMa est un exemple d'ONG de jeunesse à but non lucratif s'appuyant largement sur la coopération et le soutien financier européens. Bien qu'illustrant les avantages du partenariat et de la coopération entre les pays, les institutions européennes et les programmes de financement européens comme le Fonds social européen et Erasmus+, il en montre également les limites. En effet, les partenariats reposent sur l'entraide et les financements mis à disposition. Les projets sont assortis de délais de mise en œuvre – ce qui pose la question de leur viabilité et de leur durabilité – et se focalisent en général sur les enjeux politiques du moment, peut-être transitoires, comme la lutte contre le chômage ; dans ce cas, la formation et l'employabilité des travailleurs de jeunesse tiendraient plus du complément bienvenu que de l'engagement durable.

## **De Ambrassade en Belgique**

Bien qu'il n'y ait pas à proprement parler d'associations de travailleurs de jeunesse dans la Communauté flamande de Belgique, plusieurs associations faitières et centres nationaux apportent un soutien au travail et aux travailleurs de jeunesse. La fédération Formaat est une organisation faitière qui vient en appui à 400 associations de jeunes en proposant des informations et des formations, un accompagnement et des conseils. Des organisations faitières nationales plus anciennes comme Chiro et Scouts en Gidsen Vlaanderen regroupent professionnels et bénévoles, et aident les organisations de jeunesse locales en assurant des formations et des échanges et en encourageant la coopération.

De Ambrassade n'est pas une association de travailleurs de jeunesse mais un centre qui soutient plus de 100 organisations reconnues en vertu d'une loi adoptée en 2012 par le parlement flamand. De Ambrassade (structure d'aide à la jeunesse) est reconnue et subventionnée par le gouvernement flamand, et chargée de tâches spécifiques incluant le développement de la pratique, le soutien à la pratique et l'offre d'informations sur le secteur de la jeunesse et à ce dernier. Sa mission est de « donner un coup de projecteur sur la jeunesse, le travail de jeunesse, l'information des jeunes

et les politiques en faveur de la jeunesse [...], de renforcer la position des enfants et des jeunes dans la société et de contribuer à leur bonheur et à leur bien-être ».

De Ambrassade est à la fois :

- ▶ un centre d'expertise pour le travail de jeunesse, l'information des jeunes et les politiques en faveur de la jeunesse ;
- ▶ une organisation de soutien et de mise en réseau du secteur du travail de jeunesse en Flandre et à Bruxelles ;
- ▶ le coordinateur de l'information jeunesse en Flandre ;
- ▶ le lien entre le secteur de la jeunesse et d'autres secteurs ayant un impact sur les enfants et les jeunes ;
- ▶ le catalyseur à l'origine du Conseil flamand pour la jeunesse, conseil consultatif officiel du gouvernement flamand sur toutes les questions qui concernent les enfants, les jeunes et leurs organisations en Flandre.

De Ambrassade a pour valeurs la durabilité, la solidarité et la participation, qu'elle s'efforce de promouvoir par l'expérimentation et le débat public ouvert pour favoriser « une société durable, inclusive et participative » en apportant aux jeunes et aux travailleurs de jeunesse des informations pertinentes, des sources d'inspiration et une formation adéquate. De Ambrassade se considère comme le moteur d'un réseau d'acteurs de la jeunesse et de partenaires intersectoriels incluant l'Association flamande des services en faveur de la jeunesse (VVJ), le Centre flamand de ressources pour la mobilité internationale des jeunes et les politiques de jeunesse internationales, l'agence nationale du programme Erasmus+ en Flandre (JINT), le Centre de ressources sur les droits de l'enfant (KeKi) et la Coalition pour les droits de l'enfant. Le travail participatif et les partenariats sont des fils conducteurs des structures organisationnelles internes et externes de De Ambrassade : « nous ne cessons de façonner l'organisation, en interaction permanente avec nos copropriétaires ».

D'après son mandat officiel, De Ambrassade est une structure d'aide à la jeunesse en Flandre qui soutient également les travailleurs de jeunesse, entre autres. Elle n'est pas *primus inter pares* mais fait partie d'un réseau d'organismes interdépendants et complémentaires qui visent à apporter une valeur ajoutée au travail de jeunesse en Flandre et à le renforcer. Bien qu'elle se consacre principalement à l'expérimentation, ses valeurs de durabilité et de viabilité sont révélatrices de la longue histoire du travail de jeunesse et de son ancrage local en Flandre.

## **9.7. Conclusions**

Les associations ou réseaux de travailleurs de jeunesse sont plutôt caractéristiques des pays dans lesquels le travail de jeunesse est bien implanté et bénéficie d'un statut et d'un soutien, ou du moins de ceux dans lesquels il est en cours de développement (voir chapitre 3). Le nombre d'adhérents des associations de travailleurs de jeunesse peut être très variable et l'offre de formation qu'elles proposent à leurs membres, qu'elle soit interne ou externalisée, est généralement inégale et parcellaire. Au-delà du rôle qu'elles semblent toutes jouer dans la défense et la promotion du travail de jeunesse en tant que profession, en cherchant à améliorer les conditions de travail et les perspectives professionnelles de leurs membres et en prêtant une attention

particulière aux questions d'éthique et aux normes, elles mettent également en lumière les enjeux liés au travail de jeunesse en général. Les chevauchements et limites floues entre le travail de jeunesse et d'autres domaines connexes comme le travail social, l'aide à l'enfance et les activités de loisirs, mis en évidence dans le rapport de cartographie, se retrouvent dans une certaine mesure dans les associations de travailleurs de jeunesse. En pratique, celles-ci sont quelquefois incluses dans les associations de travailleurs sociaux et d'enseignants. Elles peuvent aussi prendre la forme d'organisations syndicales dotées des pouvoirs de négociation correspondants avec les employeurs du secteur public et privé.

Les travailleurs de jeunesse, rémunérés ou bénévoles, peuvent bénéficier des informations, de l'offre de formation, des conseils et d'autres formes de soutien proposés par les réseaux ou organisations faïtières, et recevoir également le soutien de structures dont la mission principale est de contribuer au développement du travail de jeunesse en général.

Trois facteurs semblent déterminer en grande partie la mission, la nature et les caractéristiques des associations et réseaux de travailleurs de jeunesse dont il est question dans la seconde partie de ce chapitre : le statut, le rôle mais aussi l'ancrage historique du travail de jeunesse dans ces pays et le soutien et la reconnaissance dont il bénéficie, notamment de la part de l'État. Ce constat semble se vérifier de manière générale dans les 24 pays où il existe des associations et réseaux de travailleurs de jeunesse.

Les associations et réseaux que nous avons examinés en Belgique et en Finlande semblent se consacrer spécifiquement aux questions relatives au travail et aux travailleurs de jeunesse. La situation est similaire à Malte, où l'association des travailleurs de jeunesse a obtenu le soutien de l'État et assuré la professionnalisation du travail de jeunesse. Il semblerait en revanche qu'en Serbie et en Slovénie les associations et réseaux étudiés soient moins structurés et plus fragmentés, mais qu'ils s'occupent d'une plus grande diversité de questions ayant trait au travail et aux travailleurs de jeunesse. En Finlande, NUOLI est un syndicat et une association professionnelle qui se préoccupe du bien-être de ses membres sur le plan de la rémunération, de la sécurité de l'emploi, des perspectives professionnelles et des conditions de travail, tout en leur apportant d'autres avantages et d'autres formes de soutien. En Serbie, NAPOR exerce quant à elle des missions très variées dans le domaine du travail de jeunesse, portant sur la législation, les normes, la qualité, les contenus d'enseignement, la formation et la validation. Ces différences dans les missions confiées aux associations et réseaux pourraient s'expliquer par la nature et les caractéristiques du travail de jeunesse dans ces pays, mais aussi par son ancrage historique et par le soutien et la reconnaissance dont il bénéficie, notamment de l'État.

La contribution des associations et des réseaux à la promotion du travail de jeunesse et à l'amélioration des parcours d'enseignement, de formation et de carrière des travailleurs de jeunesse peut être multiforme, mais trois aspects en particulier mériteraient un examen plus approfondi : ce sont les notions de capacité, de durabilité et de valeur.

Le chapitre 3 s'est penché sur les rôles respectifs de l'État – que ce soit au niveau central, régional ou local, par l'intermédiaire d'organismes ou d'institutions publics –, des programmes de soutien européens et du secteur bénévole de la jeunesse dans l'offre de travail de jeunesse. Le rôle, les responsabilités et les capacités de ces différents acteurs ou partenaires ne sont pas comparables ni proportionnés. On pourrait dire que l'État, à tous les niveaux, de toutes les manières et dans tous les contextes, est celui à qui reviennent les responsabilités, les capacités et le rôle les plus importants. Lui seul détient l'autorité légale, la volonté du législateur et la puissance financière nécessaires pour définir la mission du travail de jeunesse et des travailleurs de jeunesse. Comme indiqué au chapitre 3 :

Dans une minorité de pays où le travail de jeunesse est profondément enraciné et existe de longue date, les parcours d'enseignement, de formation et d'emploi sont assez clairement identifiables, l'évolution de carrière peut-être moins, indépendamment de la définition et du fonctionnement du travail de jeunesse. Dans d'autres pays, où le travail de jeunesse n'est pas ancré, les parcours d'enseignement, de formation et d'emploi paraissent souvent limités et fragmentaires.

Dans les pays où le travail de jeunesse est bien implanté, l'État occupe une place de choix, quels que soient les types et contextes d'intervention. Les programmes de soutien européens, bien qu'assez récents, jouent également un rôle considérable, mais ils sont en général assortis de critères, axés sur des objectifs bien définis et circonscrits aussi bien dans le temps que sur le plan du financement.

La situation est quelque peu différente lorsque l'on considère le secteur bénévole de la jeunesse. Les capacités de ce dernier, bien qu'elles puissent être très étendues sur le plan des ressources humaines, ne sont pas proportionnées à la charge de travail qu'il assume souvent dans le domaine du travail de jeunesse. Alors qu'il est dans bien des cas le plus actif du fait de ses contacts avec les jeunes « sur le terrain », c'est aussi celui qui a les ressources financières et matérielles les plus limitées. Il n'a ni les moyens d'intervention ni les ressources de l'État et peut être gêné dans son action et ses capacités par un manque de ressources matérielles et financières ou par le caractère temporaire et conditionnel de ces dernières, lorsqu'elles sont disponibles. Le secteur bénévole de la jeunesse peut également être amené à s'occuper de questions législatives, de qualité, de normes et de formation pour lesquelles il ne dispose peut-être pas de l'expertise ou des capacités nécessaires. Les associations et réseaux de travailleurs de jeunesse sont une composante majeure du secteur bénévole de la jeunesse en Europe et sont touchés comme lui par le manque de moyens. Partant, les responsabilités ne semblent pas réparties équitablement entre les différents acteurs et partenaires du travail de jeunesse.

L'insuffisance des moyens constitue également une menace pour la pérennité des activités. L'État (et, dans une certaine mesure, les programmes de soutien européens) peut assurer la durabilité de l'action, mais pour le secteur bénévole de la jeunesse, qui inclut les associations et réseaux de travailleurs de jeunesse, celle-ci est un enjeu permanent. L'absence de capacités et donc de durabilité, outre le fait qu'elle compromet l'existence même du secteur bénévole de la jeunesse, entrave également son action, nuit à ses objectifs et mine son potentiel.

Se pose enfin la question de l'utilité. On pourrait se demander ce qu'apportent les associations et réseaux de travailleurs de jeunesse au travail de jeunesse et aux parcours d'enseignement, de formation et de carrière des travailleurs de jeunesse. Que peuvent ou devraient-ils faire en particulier ? Que ne peuvent-ils ou ne devraient-ils pas faire ? Enfin, que sont-ils les seuls à savoir faire ? Comme nous avons pu le voir dans ce chapitre, les associations et réseaux de travailleurs de jeunesse peuvent prendre de multiples formes selon les contextes, les situations et les besoins. Cela dit, la défense et la promotion des valeurs et du rôle du travail de jeunesse, de l'apprentissage mutuel et de l'entraide, de l'éthique professionnelle, du développement de l'estime de soi et de la fierté chez les travailleurs de jeunesse ainsi que du rôle qu'ils peuvent jouer dans l'épanouissement des jeunes et le bien-être général des communautés et de la société pourraient être le point de départ d'une étude plus approfondie qui porterait sur la valeur ajoutée et le potentiel des associations et réseaux de travailleurs de jeunesse.

## **Bibliographie**

Page d'accueil De Ambrassade, <https://ambrassade.be>, consultée le 5 juillet 2019.

Page d'accueil de l'Association nationale serbe des travailleurs de jeunesse, [www.napor.net](http://www.napor.net), consultée le 5 juillet 2019.

Page d'accueil de NUOLI, [www.nuoli.info](http://www.nuoli.info), consultée le 5 juillet 2019.

Page d'accueil du réseau de jeunesse MaMa, [www.mreza-mama.si/](http://www.mreza-mama.si/), consultée le 5 juillet 2019.

Teuma M. (2018), « The past made us: perspectives on the development of youth work and social work in Malta », dans Williamson H. *et al.* (dir.), *The history of youth work in Europe*, vol. 6, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

## Chapitre 10

# Vers une professionnalisation ? Le travail de jeunesse en tant qu'activité professionnelle en Europe

*Marti Taru, Ewa Krzaklewska et Tanya Basarab*

### **10.1. Introduction**

**D**epuis 2010, l'Europe a vu croître l'intérêt porté au travail de jeunesse et la réflexion sur le rôle qu'il pouvait jouer dans la société, et en particulier sa contribution potentielle à la réalisation d'objectifs sociaux, parmi lesquels l'élaboration d'une politique globale en faveur de la jeunesse. La Recommandation CM/Rec(2017)4 du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe relative au travail de jeunesse (Comité des Ministres 2017) invite les États membres à assurer et à soutenir activement aux niveaux local, régional et national le développement d'un travail de jeunesse de qualité. Tout en appelant les États membres à apporter un soutien institutionnel pour garantir la qualité du travail de jeunesse, elle donne un coup de projecteur sur les travailleurs de jeunesse et affirme que des efforts doivent être déployés pour investir dans le développement de leurs connaissances et compétences car ils sont une ressource essentielle pour le secteur, et que la qualité du travail de jeunesse dépend de leur niveau d'engagement et de compétences. La recommandation propose également d'établir des cadres et des stratégies de formation pour les travailleurs de jeunesse, soulignant ainsi la nécessité d'adopter une vision à plus long terme que cela n'a été le cas jusqu'à présent.

L'exercice de cartographie des parcours d'enseignement, de formation et de carrière des travailleurs de jeunesse (Mędlińska et Basarab 2019 ; Groupe d'experts 2019) mené sur trois ans entre 2017 et 2019 entendait apporter une vision plus approfondie et plus nuancée des possibilités et parcours d'apprentissage des travailleurs de jeunesse. Le présent ouvrage présente les résultats de ce projet. Ce dixième et dernier chapitre propose quelques réflexions sur les parcours d'enseignement, de formation et de carrière des travailleurs de jeunesse à partir des données recueillies lors de l'exercice et analysées dans les chapitres précédents. Le matériel empirique est très riche : il comporte un questionnaire thématique rempli par les correspondants du Centre européen de ressources sur les politiques de jeunesse et d'autres contributeurs de 41 États (couvrant 44 régions), deux enquêtes en ligne, l'une

auprès de travailleurs de jeunesse de toute l'Europe et l'autre auprès de formateurs de travailleurs de jeunesse et d'organismes de travail de jeunesse, ainsi que huit groupes de discussion avec des travailleurs de jeunesse et des responsables de travail de jeunesse, pour la plupart actifs au niveau européen. Une partie des discussions et conclusions majeures auxquelles ce processus a donné lieu sont exposées dans les différents chapitres de ce volume. Comme l'a montré l'exercice de cartographie, il existe en Europe une grande diversité d'institutions et de cadres juridiques entourant la formation au travail de jeunesse, la pratique du travail de jeunesse et le travail de jeunesse en tant qu'activité professionnelle. Les situations que rencontrent les travailleurs de jeunesse sur le plan de l'éducation formelle, des possibilités d'apprentissage non formel et des liens entre l'apprentissage et la vie professionnelle sont très différentes d'un pays à l'autre. Dans ce dernier chapitre, nous nous pencherons sur les questions et débats soulevés dans les chapitres précédents. Nous espérons que cet ouvrage ouvrira de nouvelles pistes pour la recherche, les politiques et (surtout) le développement d'une pratique de qualité.

La pratique du travail de jeunesse et le travail de jeunesse s'entendent ici comme une activité (professionnelle) et non une profession. Il apparaît en effet que le travail de jeunesse n'a le statut de semi-profession que dans quelques pays ; en tout état de cause, rien ne prouve qu'il soit souhaitable qu'il acquière à terme celui de profession. Dans la plupart des pays européens, le terme « activité professionnelle » convient pour décrire la situation des travailleurs de jeunesse rémunérés (voir chapitres 2 et 4). Cela dit, ce chapitre emploie également l'expression « pratique du travail de jeunesse » pour tenir compte du fait que la majorité des travailleurs de jeunesse européens sont des bénévoles pour qui le terme d'« activité professionnelle », habituellement associé à la notion de rémunération, serait inapproprié.

## **10.2. Contribution à la qualité du travail de jeunesse par la diversité**

Le travail de jeunesse est aujourd'hui considéré comme un ensemble d'activités professionnelles et de pratiques qui diffèrent les unes des autres mais présentent dans le même temps suffisamment de traits communs pour se distinguer collectivement d'autres activités et professions. Cela nous conduit à nous demander ce qui différencie le travail de jeunesse d'autres domaines de pratique comme l'enseignement, le travail social, l'entraînement sportif, le maintien de l'ordre, la médecine et d'autres activités professionnelles similaires. C'est en répondant à cette question que l'on pourra étayer l'argument selon lequel le travail de jeunesse apporte à la société une contribution spécifique.

Il est aujourd'hui admis que les activités du travail de jeunesse visent à créer des espaces pour les jeunes et des passerelles dans leur vie (Déclaration de la deuxième Convention européenne du travail de jeunesse 2015). Le travail de jeunesse présente les caractéristiques suivantes : il a des visées développementales ; il est centré sur les jeunes ; il est volontaire ; il est de nature à favoriser l'intégration sociale et il s'appuie sur l'autocritique et l'auto-examen (Conseil de l'Europe 2019). Mais par quels traits fondamentaux se démarque-t-il d'autres activités similaires ? Le chapitre 5 (de cet ouvrage) sur l'éthique, élaboré par Petkovic et Bárta, cite un certain nombre d'éléments présents dans le travail de jeunesse mais pas nécessairement dans d'autres domaines de pratique et activités professionnelles.

On peut dire que c'est l'occurrence simultanée des trois éléments suivants qui fait la spécificité du travail de jeunesse : tout d'abord, les jeunes s'engagent dans les activités du travail de jeunesse de manière volontaire ; la participation n'est donc pas obligatoire. Ce n'est pas le cas de toutes les activités professionnelles et de tous les praticiens : les activités de la police et l'enseignement en sont de bons exemples. Ensuite, le travail de jeunesse est un domaine de pratique qui fait passer les intérêts des jeunes en premier, ou qui met en œuvre le principe du « premier bénéficiaire » en faveur des jeunes. Or, dans bien des activités et services, les interventions auprès des jeunes peuvent répondre à d'autres intérêts prioritaires, par exemple ceux de l'État dans le domaine du travail social. Enfin, les travailleurs de jeunesse s'occupent des jeunes dans leur cadre de vie, là où les jeunes se situent à l'instant t – aussi bien au sens propre, physiquement, qu'au sens figuré. Les travailleurs de jeunesse reconnaissent ainsi la nécessité de lever les obstacles qui limitent les perspectives des jeunes dans ces contextes particuliers. On peut donc affirmer que le travail de jeunesse se distingue des autres activités car il s'appuie simultanément sur les principes de participation volontaire, de priorité aux jeunes et d'intervention sur leur terrain. La réussite du travail de jeunesse dépend en grande partie de l'établissement de relations de confiance entre les jeunes et les travailleurs de jeunesse, mais aussi au sein même du secteur.

L'analyse des codes d'éthique du travail de jeunesse établie par Petkovic et Bárta (voir chapitre 5) ne fait pas de distinction entre le travail de jeunesse rémunéré et celui qui repose sur le bénévolat, ni entre l'éducation formelle et l'apprentissage non formel. En effet, tous les travailleurs de jeunesse doivent respecter les normes de qualité du travail de jeunesse et traiter sur un pied d'égalité, selon les mêmes critères, l'ensemble des jeunes impliqués. Ils doivent suivre les mêmes règles et principes fondamentaux, qu'ils occupent des postes rémunérés ou travaillent comme bénévoles, qu'ils soient titulaires d'un diplôme universitaire ou aient acquis les savoir-faire nécessaires dans un contexte d'apprentissage non formel. Il s'ensuit que la formation des travailleurs de jeunesse doit inclure un module d'enseignement de l'éthique du travail de jeunesse et de ses principes. Ces questions étant une composante universelle du travail de jeunesse, elles doivent être intégrées à la formation de tous les travailleurs de jeunesse.

Outre ces traits distinctifs, le travail de jeunesse présente également des divisions internes très marquées. Il est aujourd'hui considéré comme un domaine de pratique plutôt hétérogène caractérisé par une grande variété de groupes cibles, d'objectifs, de méthodologies et de types d'engagement. À cela s'ajoutent bien entendu les spécificités propres à chaque pays (Dunne *et al.* 2014 : 109). Bien que cette diversité puisse susciter des interrogations ou des inquiétudes quant aux possibilités de développement du travail de jeunesse, l'hétérogénéité n'est pas inhabituelle au sein d'une même famille d'activités. Elle est également très présente, par exemple, dans le domaine du travail social, qui peut être considéré comme un champ de pratique voisin du travail de jeunesse (Erath 2010). Une caractéristique de la pratique du travail de jeunesse est toutefois commune à toutes les variantes précitées, il s'agit de la division entre travailleurs de jeunesse bénévoles et travailleurs de jeunesse rémunérés. Cette division est mentionnée dans la résolution du Conseil de l'Union européenne de 2010 sur l'animation socio-éducative (Conseil de l'Union européenne 2010) et faisait partie des questions examinées à la première Convention européenne du travail de jeunesse tenue à Gand en 2010 (Déclaration de la première Convention

européenne du travail de jeunesse 2010 ; Nemutlu 2010a ; Nemutlu 2010b). Bien qu'il n'y ait pas de statistiques fiables concernant le nombre de travailleurs bénévoles, il est évident que l'engagement bénévole domine chez les personnes impliquées dans le travail de jeunesse. L'estimation selon laquelle ils représenteraient 85 à 95 % des travailleurs de jeunesse dans la majorité des pays du Conseil de l'Europe semble plausible. On note certes des exceptions, comme en Allemagne où 30 % des travailleurs de jeunesse occupent des postes salariés (Dunne *et al.* 2014 : 109-114) ou en Estonie où la plupart des travailleurs de jeunesse sont rémunérés (Käger, Kivistik et Tatar 2018 ; Rasmussen 2018).

Il convient de se pencher sur la différence entre ces deux types d'engagement car un travail efficace avec des jeunes venant de milieux différents, visant la réalisation des divers objectifs énoncés dans les documents relatifs aux politiques sociales, suppose des activités spécifiques et ne nécessite pas les mêmes ressources. Partir en week-end de randonnée, prêter main-forte lors d'un camp d'été d'une semaine ou organiser des activités de loisirs avec des jeunes de 13 à 16 ans en bonne santé, ayant grandi dans des familles non dysfonctionnelles de la classe moyenne (ce qui correspond à une large proportion de jeunes), constitue le côté « plaisant » du travail de jeunesse. Accompagner des jeunes d'une vingtaine d'années ayant abandonné l'école après le primaire, en recherche d'emploi, issus de familles éclatées et parfois touchés par des problèmes de toxicomanie ou d'alcoolisme est une tout autre chose. De même, aider un jeune réfugié de 22 ans porteur d'une culture différente, qui n'a pas de famille pour le soutenir, ne connaît que vaguement la langue et la culture locales et n'a aucune qualification pour trouver un emploi peut être bien plus difficile. Les personnes handicapées nécessitent encore d'autres formes de soutien car elles subissent souvent des désavantages et une discrimination multiples. La réunion d'experts élargie a suggéré en 2018 qu'il serait utile de revenir à une distinction entre « animateurs de jeunesse » et « travailleurs de jeunesse » du fait de la ligne de démarcation solide mais pas étanche entre travailleurs rémunérés et bénévoles. Tandis que les premiers exécuteraient des tâches plus complexes, les seconds s'occuperaient des tâches moins exigeantes impliquant moins de responsabilités, surtout au sein des organisations de jeunesse.

La question qui se pose est de savoir si une telle distinction aiderait le travail de jeunesse à répondre plus efficacement aux différents besoins des jeunes. Il nous faut déterminer quels contextes pourraient nécessiter des compétences, une expérience et des ressources spécialisées, et ceux dans lesquels la motivation et l'engagement des travailleurs bénévoles, également dotés de savoir-faire divers, pourraient se révéler indispensables.

La coexistence du travail de jeunesse bénévole et du travail de jeunesse rémunéré a aussi une influence sur les modes d'engagement et les parcours connexes, ce qui est important lorsque l'on examine la formation et l'apprentissage des travailleurs de jeunesse. Le bénévolat peut être considéré comme une phase d'initiation avant de devenir travailleur de jeunesse rémunéré – c'est ce cheminement que suivent par exemple les jeunes qui exercent en tant que travailleurs de jeunesse dans une organisation pour laquelle ils ont précédemment été bénévoles. La position de travailleur de jeunesse bénévole peut également être vue comme une forme respectable d'engagement dans le travail de jeunesse. Des organisations de travail

de jeunesse de plusieurs pays ont mis en place des possibilités de formation, des systèmes de soutien et des outils de validation spécifiques pour leurs bénévoles (Kiilakoski 2018). Dans les organisations de jeunesse en particulier, les bénévoles effectuent un travail considérable de conseil et d'accompagnement des jeunes. Ils ne prévoient pas de devenir des travailleurs de jeunesse rémunérés, et leur choix est reconnu par les organisations (FGI\_5). L'Organisation mondiale du mouvement scout, par exemple, fonde toute sa réussite sur le travail de jeunesse bénévole. Cette caractéristique n'est pas propre au secteur de la jeunesse ; en fait, elle est plutôt la norme dans la plupart des secteurs à visée sociale, comme l'éducation et le travail social. Cela dit, il est utile de mener une réflexion sur l'équilibre à assurer entre travailleurs de jeunesse bénévoles et travailleurs de jeunesse rémunérés, sur le soutien dont chaque groupe a besoin en termes de formation et de préparation ainsi que sur le niveau d'engagement et l'impact attendus des uns et des autres.

### **10.3. Vers des cadres d'assurance qualité et de compétences**

Il est évident que le travail de jeunesse est un domaine de pratique caractérisé par des variations importantes entre les pays et au sein de ceux-ci. Dans ce kaléidoscope, des initiatives ont été prises pour renforcer l'entente sur des objectifs communs par la conception et la mise en œuvre de systèmes assurant un travail de jeunesse de qualité. Ce défi est relevé au moyen de divers outils utilisés seuls ou en combinaison les uns avec les autres, parmi lesquels la certification des formations et/ou des prestataires de formations destinées aux travailleurs de jeunesse, l'évaluation des travailleurs et organisations de jeunesse, les documents nationaux décrivant et mettant en œuvre les normes du travail de jeunesse (normes professionnelles et normes éducatives applicables au travail de jeunesse en général ou à une méthode en particulier) ou encore les critères de financement. Comme le révèle la cartographie réalisée dans cet ouvrage, seuls 18 pays sur les 44 examinés (44 %) disposent de telles normes d'assurance qualité au niveau national.

Des cadres de compétences pour les travailleurs de jeunesse, éléments d'un système plus général d'assurance de la qualité du travail de jeunesse, sont en cours de développement dans 20 autres pays. La majorité d'entre eux mettent l'accent sur la description des compétences nécessaires pour une pratique du travail de jeunesse de qualité, mais certains insistent également sur les acquis de l'enseignement (voir chapitre 2). En définissant le travail de jeunesse et la manière dont il devrait être pratiqué, ils contribuent à accroître la qualité du travail de jeunesse et renforcent ainsi l'impact social tout à fait particulier qui le différencie d'autres domaines de pratique et activités professionnelles.

La plupart de ces systèmes incluent, au moins dans une certaine mesure, les compétences définies dans le Portfolio du Conseil de l'Europe sur le travail de jeunesse. Il est intéressant de noter que les catégories de compétences les plus courantes sont des compétences génériques utiles dans bien d'autres activités professionnelles et professions. Ce sont les compétences en communication, en présentation, en relations publiques, en organisation et en gestion de projets. Cela dit, il y a également sept groupes de compétences essentielles pour travailler avec des jeunes : faciliter l'apprentissage des jeunes ; être capable d'analyser les besoins des (groupes de) jeunes ; faciliter le développement personnel des jeunes ; encourager leur

participation ; avoir des qualités d'animateur et savoir motiver les jeunes ; établir et maintenir avec eux des relations constructives/de confiance ; connaître l'éthique du travail de jeunesse. Cette liste met en avant certains thèmes et rappelle combien il est nécessaire de bien connaître la situation des jeunes et les processus qui ont un impact sur leur vie. Elle se rapporte également aux méthodologies du travail de jeunesse et montre qu'il existe un ensemble de compétences générales que les travailleurs de jeunesse devraient tous posséder. Cela dit, bien qu'il semble y avoir un consensus sur les compétences fondamentales des travailleurs de jeunesse, ces derniers peuvent aussi avoir besoin de savoirs et de savoir-faire très spécifiques pour faire face aux divers défis sociétaux qui se présentent à eux.

Les résultats de l'enquête présentés au chapitre 8 montrent que le Portfolio du Conseil de l'Europe sur le travail de jeunesse (Conseil de l'Europe 2015) fait partie des cadres de compétences des travailleurs de jeunesse les plus utilisés. Parmi les autres cadres internationaux et européens favorisant un travail de jeunesse de qualité, on peut citer le modèle de compétences SALTO pour le travail de jeunesse à l'international (SALTO-YOUTH 2016), le document de l'Agence européenne pour l'information et le conseil des jeunes intitulé *Quality management in youth information and counselling. A competency development framework* (ERYICA 2014), ou le modèle de développement du leadership établi par l'AIIESEC (AIIESEC 2017). Les différents cadres européens sont probablement utilisés dans un plus grand nombre de pays que les cadres locaux et nationaux. Leur intérêt est double : ils comblent un vide en fournissant une description des compétences des travailleurs de jeunesse dans les pays dépourvus de cadre national et peuvent servir de cadre général pour harmoniser les points de vue des pays européens sur ce qui est attendu d'un travailleur de jeunesse compétent.

Comme le montre le chapitre 8, un mouvement s'amorce en faveur de l'élaboration d'un cadre énonçant des compétences communes à tous les travailleurs de jeunesse. Il semblerait également que, par leur adaptation aux conditions locales et nationales, les cadres européens contribuent au développement des cadres locaux et nationaux. De nombreux pays s'appuient fortement sur les initiatives européennes pour mettre en place des systèmes d'assurance de la qualité du travail de jeunesse et, au sein de ces derniers, des descriptions des compétences des travailleurs de jeunesse. Cela dit, ces éléments ne nous éclairent pas sur l'efficacité réelle de ces cadres ni sur les mesures qui devraient et pourraient être prises pour en améliorer l'impact.

Compte tenu de la diversité des contextes et des groupes cibles du travail de jeunesse, nous pouvons conclure que tous les travailleurs de jeunesse devraient être dotés d'un ensemble de compétences clés, notamment dans le domaine de l'éthique, mais que certains d'entre eux doivent disposer et pouvoir faire usage de compétences et de savoir-faire particuliers, quelquefois très spécialisés. Comment les travailleurs de jeunesse acquièrent-ils ces compétences génériques et spécifiques ?

#### **10.4. Le rôle du système d'éducation formelle**

Les travailleurs de jeunesse eux-mêmes soulignent l'importance de faire des études et de connaître les théories sociales pour assurer un travail de jeunesse de qualité. Nombre de travailleurs de jeunesse diplômés de l'enseignement supérieur, peut-être même la majorité d'entre eux, n'ont pas étudié le travail de jeunesse mais une autre

discipline. Certaines sont très proches sur le plan du contenu, mais d'autres n'ont aucun lien avec le travail de jeunesse. Deux facteurs peuvent sans doute expliquer ce phénomène. Tout d'abord, seuls six pays proposent des titres universitaires spécialisés dans le travail de jeunesse, ce qui limite les possibilités d'acquérir un diplôme dans ce domaine (voir chapitre 2, partie « Éducation formelle et accréditée »). Ensuite, les possibilités d'obtenir un diplôme en travail de jeunesse sont assez récentes, si bien que les travailleurs de jeunesse d'un certain âge, ou les plus âgés, n'ont pas pu étudier cette discipline à l'université. Aujourd'hui, les jeunes qui souhaitent devenir travailleurs de jeunesse rémunérés ont bien plus de possibilités de passer un diplôme en travail de jeunesse (ou dans un domaine connexe). Le phénomène observé est donc lié aux pays et aux cohortes. Outre les programmes spécifiques au travail de jeunesse, il existe beaucoup d'autres programmes d'études consacrés à la jeunesse. Le chapitre 6 recense dans les États membres de l'Union européenne 100 programmes axés sur le rôle et la position des jeunes dans la société contemporaine, mais il pourrait y en avoir plus. On notera que la plupart des programmes citent le travail de jeunesse comme l'un des débouchés professionnels de ces études, si ce n'est le principal. Les programmes de *youth studies* pourraient à l'avenir apporter une précieuse contribution au niveau d'instruction général des travailleurs de jeunesse.

Comme les experts en ont débattu à la réunion de 2018, ces programmes pourraient constituer une base solide pour accroître le nombre de collaborations entre l'éducation formelle et l'apprentissage non formel, ce qui permettrait d'assurer des transitions plus fluides entre les différents niveaux de l'éducation formelle, ainsi qu'entre les apprentissages formels et non formels des travailleurs de jeunesse. Ces collaborations pourraient aider à renforcer ou à réévaluer la qualité des programmes d'éducation formelle et à améliorer celle de la pratique, jugée essentielle par les praticiens du travail de jeunesse.

Au chapitre 7, Tomi Kiilakoski examine de manière plus approfondie la contribution des programmes d'éducation formelle au perfectionnement des travailleurs de jeunesse durant leur phase d'initiation et des travailleurs bénévoles lorsqu'ils commencent à pratiquer le travail de jeunesse. Au-delà de l'acquisition de compétences pour le travail de jeunesse, l'un des avantages évidents de l'éducation formelle, aux yeux des travailleurs de jeunesse, est qu'elle les dote des outils nécessaires pour être des praticiens réflexifs et dotés d'un esprit critique. Par « outils », ils entendent les théories qui leur permettent de porter un regard critique sur leurs activités et de les ajuster pour pouvoir offrir un soutien adéquat aux jeunes. Les compétences ne sont que l'un des apports du système d'éducation formelle. On ne saurait sous-estimer sa contribution au statut social du travail de jeunesse et à ses perspectives de développement. L'existence même d'études supérieures sanctionnées par un diplôme signale aux responsables de l'élaboration des politiques, mais aussi aux groupes extérieurs au secteur et à la société dans son ensemble, que le travail de jeunesse revêt une grande importance pour la société et qu'il nécessite des compétences très spécifiques qui doivent être acquises auprès d'autres professionnels et enseignées.

Dans les sociétés contemporaines, l'éducation formelle est l'un des attributs centraux d'une profession ou d'une activité hautement professionnalisée. Le développement de l'enseignement supérieur tend à démontrer qu'il est devenu indispensable d'avoir fait des études supérieures pour se professionnaliser dans un domaine, quel qu'il soit,

et que toute activité (professionnelle) devrait disposer d'une branche d'éducation formelle pour assurer la transmission de savoir-faire, de savoirs et de valeurs. Le travail de jeunesse souffrant d'un manque de reconnaissance politique et sociale dans la majorité des pays européens, comme nous l'avons vu au chapitre 8, la création de programmes d'éducation formelle validés par un diplôme en travail de jeunesse est bienvenue et ne peut être que recommandée. Ce point est évoqué au chapitre 3 et expliqué de manière plus détaillée au chapitre 4. La Recommandation du Conseil de l'Europe relative au travail de jeunesse souligne que les études supérieures dans le domaine du travail de jeunesse devraient devenir une nouvelle norme et non rester l'exception comme c'est actuellement le cas.

L'élargissement des possibilités d'éducation devrait s'accompagner d'un développement des institutions de production de connaissances de qualité. Il y a aujourd'hui une pénurie de centres de recherche et de groupes de réflexion s'intéressant au travail de jeunesse. Au niveau européen, le travail de jeunesse est un sujet de recherche parmi d'autres au sein du Centre de ressources sur les politiques de jeunesse géré par le Partenariat entre l'Union européenne et le Conseil de l'Europe dans le domaine de la jeunesse. Par ailleurs, il manque des postes de recherche axés sur le travail de jeunesse dans les institutions plus importantes. La création de tels centres, leur expansion et leur participation à la coopération internationale dans le domaine de la recherche feront nécessairement partie des prochaines étapes du développement et de l'institutionnalisation du travail de jeunesse, ces évolutions contribuant à des avancées théoriques et méthodologiques et au partage de savoirs.

### **10.5. Le rôle de l'apprentissage non formel**

Parallèlement au système d'éducation formelle, dont nous venons de voir qu'il a plusieurs fonctions dans le développement du travail de jeunesse en tant que domaine de pratique ou activité professionnelle, les travailleurs de jeunesse bénéficient également de systèmes de formation et d'éducation non formelle. Ces derniers sont dans l'ensemble plus centrés sur l'acquisition de compétences pratiques ou de savoirs dans un domaine particulier, voire sur l'apprentissage d'un ensemble de savoir-faire très spécifiques. Comme nous l'avons vu aux chapitres 4 et 8, les travailleurs de jeunesse tiennent beaucoup à ces possibilités d'apprentissage non formel, ce qui s'explique en partie par le fait que le travail de jeunesse est intrinsèquement une pratique réflexive et en partie par le manque criant de possibilités d'éducation formelle dans de nombreux pays. Le chapitre 4 montre que beaucoup de travailleurs de jeunesse ont suivi au moins 10 stages de formation au cours de leur vie professionnelle en tant que travailleurs de jeunesse. On peut supposer que ces stages ont largement contribué à leurs compétences et ont eu un impact positif sur la qualité de leur travail. Cette contribution est jugée utile pour les travailleurs de jeunesse, qu'ils soient bénévoles ou rémunérés, et très pertinente pour les travailleurs de jeunesse diplômés d'autres domaines. Les travaux de recherche antérieurs (Dunne *et al.* 2014) et l'exercice de cartographie (chapitres 2 et 4 du présent ouvrage) nous ont appris que, pour la majorité des travailleurs de jeunesse, ces formations sont un moyen d'acquérir des compétences dans le domaine du travail de jeunesse. On peut donc raisonnablement supposer qu'elles remplissent deux grandes fonctions. Tout d'abord, elles sont le principal outil qui permet aux travailleurs de jeunesse

d'élargir et de mettre à jour leurs compétences et de développer leurs savoirs et savoir-faire pratiques. Ensuite, elles servent de passerelle entre les différentes filières d'enseignement, en offrant aux personnes qui ont fait des études dans d'autres domaines la possibilité de se réorienter vers le travail de jeunesse.

La quête permanente de reconnaissance est une thématique qui revient souvent dans le contexte de l'apprentissage non formel. Elle est traitée au chapitre 8. La standardisation semble être considérée comme un moyen d'assurer cette reconnaissance. Cela dit, les travailleurs de jeunesse estiment que leur formation et leur développement appellent une vision et une stratégie à long terme car ils sont en définitive l'un des piliers de la mise en œuvre réussie des politiques de jeunesse. La standardisation répondrait-elle au besoin de diversité des savoir-faire dans le domaine du travail de jeunesse ou serait-elle plutôt un frein de ce point de vue ? Entraînerait-elle effectivement une meilleure reconnaissance de ces expériences d'apprentissage ? Il n'existe pas pour l'heure de réponse définitive à ces questions et il serait difficile de formuler des solutions concrètes sans examen plus approfondi de la problématique.

Les discussions sur les programmes de formation au travail de jeunesse devraient s'étendre aux passerelles entre les divers prestataires d'éducation formelle ou non formelle. La situation présentée dans l'étude de cartographie montre l'importance du lien entre apprentissage formel et apprentissage non formel. Par ailleurs, comme cela a été souligné lors de la réunion d'experts élargie, les évolutions du système d'éducation formelle ne doivent pas conduire à sous-estimer la portée de l'apprentissage non formel. Les pays qui proposent des parcours d'enseignement et de formation mieux définis reconnaissent également à un plus haut degré les activités d'apprentissage non formel et mènent des réflexions plus étendues sur leur potentiel et leur valeur (Kiilakoski 2018 : 10).

Enfin, et ce point n'est pas des moindres, il y a lieu de prendre en considération l'impact des programmes de financement européens et des diverses initiatives des institutions et instances européennes concernant l'accessibilité, les contenus et l'utilité de l'apprentissage non formel. Dans les groupes de discussion, les travailleurs de jeunesse ont cité les financements européens tels que le programme Erasmus+ comme un facteur essentiel pour proposer des formations contribuant au développement professionnel. Le travail en réseau et l'échange de savoirs et d'expériences avec les travailleurs de jeunesse d'autres pays européens ont été évoqués par les participants au groupe de discussion FGI\_6. Le financement européen est également jugé crucial pour l'apprentissage lorsqu'il n'y a pas de financements locaux ou nationaux. Le chapitre thématique de l'étude de cartographie fait ressortir le lien entre les institutions européennes de formation et la reconnaissance, à laquelle ce financement peut, semble-t-il, également contribuer.

## **10.6. Intégration dans la communauté du travail de jeunesse et organisations de travail de jeunesse**

L'obtention d'un diplôme ou d'un grade de l'enseignement supérieur n'est que le début du parcours professionnel d'un individu. L'étudiant fraîchement diplômé commence alors dans l'idéal la phase d'initiation à son activité professionnelle.

Comme le souligne Tomi Kiilakoski au chapitre 7, durant leurs premières années de travail, les travailleurs de jeunesse devraient être soutenus par des pairs plus expérimentés. Différents moyens et méthodes peuvent être employés à cette fin. Les processus d'apprentissage des nouveaux membres sont facilités par diverses activités au sein de l'organisation. Malheureusement, il semblerait que ce type de soutien concerne principalement les travailleurs de jeunesse rémunérés. Les travailleurs de jeunesse bénévoles ont beaucoup moins de possibilités de bénéficier d'un tel accompagnement. Cela peut s'expliquer en partie par la situation précaire des organisations dans le domaine du travail de jeunesse et la prédominance des activités et plans de financement par projets. Le chapitre 9 montre que les organisations qui œuvrent dans le secteur du travail de jeunesse bénévole possèdent beaucoup moins de ressources et ont moins de capacités d'aider leurs membres. Il conclut que seuls l'État et le secteur public disposent dans la pratique de ressources financières et organisationnelles suffisantes pour mettre en place de tels systèmes de soutien. Il pourrait en résulter un cumul d'avantages sur le plan de l'enseignement et de la formation pour les travailleurs de jeunesse diplômés de l'éducation formelle et employés dans le secteur public et un cumul de désavantages pour les travailleurs de jeunesse bénévoles, qui ne seront probablement pas diplômés et n'auront que peu accès à des systèmes de soutien.

## **10.7. Architectures de pratique et développement du travail de jeunesse**

La notion d'architecture de pratique (voir chapitre 3) fait ressortir la complexité du travail de jeunesse en tant que domaine de pratique et ses liens internes et externes avec d'autres institutions sociales et organisations. Selon cette théorie, un pays où la pratique du travail de jeunesse est développée se caractérisera par une définition du travail de jeunesse dans la loi, des descriptions de compétences et/ou des systèmes d'assurance qualité, un soutien public en faveur de l'apprentissage non formel et des parcours de carrière identifiables, ainsi que par une éducation formelle dans le domaine du travail de jeunesse (dans l'enseignement supérieur ou dans l'enseignement professionnel, ou les deux). Sur la base de ces critères, Tomi Kiilakoski classe les pays examinés en quatre grandes catégories allant des pays dotés d'architectures de pratique solides à ceux où elles sont « à développer ». Les pays de cette dernière catégorie peuvent avoir défini le travail de jeunesse dans la loi (et l'ont souvent fait) mais n'ont pas de descriptions de compétences ou de systèmes d'assurance qualité ni de parcours de carrière identifiables pour les travailleurs de jeunesse. Dans certains cas, il existe une offre adéquate d'enseignement supérieur et un soutien public en faveur de l'apprentissage non formel, ainsi que des associations de travail de jeunesse.

Dans la typologie présentée par Tomi Kiilakoski, les différents niveaux d'architecture de pratique du travail de jeunesse – des groupes de pays où il est le plus développé à ceux où il l'est le moins – pourraient également être considérés selon une perspective diachronique ou développementale. Tandis qu'une perspective transversale compare les quatre types d'architectures de pratique au niveau des pays à un instant donné, la perspective diachronique ajoute une dimension temporelle. Le travail de jeunesse a évolué dans tous les pays depuis ses débuts et il est évident qu'il évoluera encore à l'avenir. Nous ne savons pas exactement dans quel sens. Pour l'éminent sociologue

Norbert Elias, les changements qui interviennent au sein de la société sont le fruit d'interactions. Rien n'est prédéterminé – à tout moment, tous les futurs sont possibles, car le futur se dessine sous l'influence des échanges entre d'innombrables acteurs. Les actions de ces derniers dépendront de leurs valeurs, opinions, objectifs et, plus généralement, de la manière dont ils interprètent leur environnement (social) et en particulier les actions des autres (Elias 2013).

Cette perspective met en évidence l'importance des actions délibérées pour la création du futur souhaité. Nous pourrions l'appliquer à notre réflexion sur le développement du travail de jeunesse. Les sens partagés et l'identité de groupe créés lors de la constitution d'une activité professionnelle ou d'une profession sont fondamentaux. Leur développement est en partie interne, mais il est aussi le résultat des relations avec les autres acteurs de la société – c'est donc le processus d'interaction au sein du groupe et avec d'autres groupes qui conduit à des interprétations plus larges du rôle d'une activité professionnelle donnée dans la société. Le travail social s'étant construit selon ce schéma, il serait peut-être également intéressant d'adopter la même perspective pour le travail de jeunesse. Ce processus, loin d'être un événement ponctuel, s'inscrit dans la durée. Dans la pratique, il nécessite un temps qui ne se mesure pas en années, mais plutôt en décennies. Une réflexion permanente sur la place du travail de jeunesse au sein de la société et son statut par rapport aux autres acteurs sociaux est indispensable (Lorenz 2009).

La perspective diachronique propose une interprétation différente des quatre types d'architectures de pratique dans le domaine du travail de jeunesse. Dans cette perspective, les pays passent par ces quatre stades, de l'architecture de pratique la moins développée à la plus avancée. Les progrès sur cette voie ne seront pas toujours linéaires en raison des difficultés inhérentes au développement de toute activité professionnelle, des subtilités des politiques publiques et des réalités complexes de la société civile. Les différents chapitres de cet ouvrage montrent le rôle important des initiatives, ressources et acteurs nationaux et européens, aux côtés des intervenants du travail de jeunesse et d'autres parties prenantes, dans l'amélioration de la qualité du travail de jeunesse et l'évolution vers un professionnalisme accru dans toute la famille d'activités du travail de jeunesse. Les interactions entre les niveaux européen, national et local, et notamment entre les organisations du travail de jeunesse et les institutions du secteur public, sont complexes et délicates mais donnent également accès à un ensemble de ressources et de possibilités de développement : l'adoption de la Recommandation du Conseil de l'Europe relative au travail de jeunesse, la mention de l'animation socio-éducative dans la Stratégie 2019-2027 de l'Union européenne en faveur de la jeunesse et la hausse du budget du programme Erasmus+ sont quelques exemples de la contribution apportée par les institutions européennes. Ces ressources peuvent être utilisées par les organisations nationales et locales pour continuer à accroître la qualité du travail de jeunesse.

Le présent ouvrage a fait apparaître plusieurs défis pour le développement du travail de jeunesse. Les réalités diverses du secteur du travail de jeunesse dans les différents pays européens en sont un. D'autres difficultés, constatées dans la plupart des pays européens, tiennent à la répartition des tâches entre travailleurs de jeunesse bénévoles et travailleurs de jeunesse rémunérés, ainsi qu'aux différences dans leurs parcours et possibilités d'enseignement et de formation. Par ailleurs, seuls quelques

pays ont mis en place une offre d'enseignement supérieur proposant tout un éventail d'options aux travailleurs de jeunesse, et la formation des travailleurs de jeunesse en dehors du système d'éducation formelle est – malheureusement – souvent organisée de manière à parer au plus pressé ou selon une approche décousue, sans vision de développement à long terme.

Comme nous l'avons vu dans les contributions présentées tout au long de cet ouvrage, les profils d'évolution actuels du travail de jeunesse tendent à indiquer que celui-ci s'engage sur la voie du « professionnalisme en tant que valeur », étant guidé par l'objectif d'assurer un impact positif sur la société, et du « professionnalisme en tant que discours », étant sous l'influence des responsables de l'élaboration des politiques et des bailleurs de fonds (voir chapitre 4). Bien que la dimension discursive apparaisse peut-être de façon moins évidente à ce stade, elle est probablement au moins aussi influente que d'autres facteurs forgeant l'avenir du travail de jeunesse dans les pays européens.

Les contributeurs de cet ouvrage ont réfléchi à l'orientation – effective ou souhaitée ? – du développement du travail de jeunesse (voir en particulier le chapitre 4), et il semble y avoir un consensus tacite selon lequel l'objectif le plus important serait peut-être d'apporter une valeur ajoutée à la société. La coopération entre les acteurs de l'administration publique et la société civile semble être l'unique moyen d'atteindre cet objectif. Le chapitre 9 sur les organisations du travail de jeunesse souligne que seul l'État dispose des capacités financières nécessaires ; le chapitre 8 constate que les initiatives européennes sont les principaux cadres de compétences utilisés au niveau national dans de nombreux pays ; enfin, la cartographie présentée aux chapitres 2 et 6 cite plusieurs aspects relevant directement de la compétence de l'administration publique. Ce sont peut-être les architectures de pratique – autrement dit, l'ensemble des éléments constitutifs des structures du travail de jeunesse – qui font ressortir le mieux la place centrale de l'administration publique, étant inconcevables sans son implication, totale ou partielle. Cette catégorie inclut également dans une large mesure les actions du Conseil de l'Europe et de l'Union européenne. Ces éléments ne laissent quasiment aucun doute sur le rôle essentiel de l'administration publique dans le développement du travail de jeunesse.

La répartition des responsabilités entre le niveau national et le niveau européen doit encore faire l'objet de discussions. Pendant plusieurs décennies, des objectifs audacieux ont été formulés par les militants du travail de jeunesse de différents pays et les institutions européennes. Les idées exprimées ont été mises en œuvre dans une certaine mesure par les gouvernements nationaux et locaux, au moyen de ressources locales, nationales et européennes. Il est évident que les ressources des institutions européennes – Erasmus+, SALTO, Fonds social européen, Fonds européen pour la jeunesse et autres programmes – jouent un rôle significatif dans le développement du travail de jeunesse aux niveaux national et local. Cela dit, la gestion de la qualité du travail de jeunesse reste du ressort des différents pays et les gouvernements nationaux et locaux disposent d'un ensemble de leviers leur permettant d'influer sur la pratique du travail de jeunesse. Concrètement, leur mission consiste à développer et à mettre en œuvre des cadres de compétences et de qualifications ainsi que des systèmes d'enseignement pour le travail de jeunesse. Il leur faut également mettre à disposition des ressources pour la formation des travailleurs de jeunesse (y compris

en dehors du système d'éducation formelle) et des systèmes d'accompagnement des travailleurs de jeunesse, mais aussi – et peut-être surtout – créer des postes de travailleur de jeunesse au même niveau que les postes d'enseignant, de travailleur social ou de spécialiste des activités de loisirs, par exemple. Ces nouveaux postes devront comporter toutes les garanties de soutien social, aujourd'hui assez peu présentes dans la fonction de travailleur de jeunesse (voir chapitre 2).

La meilleure façon d'envisager le développement du travail de jeunesse est de le voir comme un processus, un voyage en train de gare en gare. Sur ce parcours, nous pouvons prendre des instantanés ou faire un zoom avant sur certains aspects du travail de jeunesse, comme dans cet ouvrage, mais nous ne devons pas oublier que ces éléments ne sont que des détails, certes non négligeables, d'un processus plus long et plus vaste. Le train du travail de jeunesse est parti, il accélère et avance. Il voyage de gare en gare, d'une déclaration politique (comme la recommandation du Conseil de l'Europe) à l'autre, d'un événement thématique au suivant. Sur son trajet, il rencontre de grandes villes animées où il fait un arrêt (les conventions sur le travail de jeunesse, par exemple) mais aussi de plus petites localités monofonctionnelles – par exemple, cet exercice axé sur les parcours d'enseignement, de formation et de carrière des travailleurs de jeunesse. Le train emprunte un réseau ferré européen très complexe, encadré par un ensemble de documents. On notera que les réglementations diffèrent d'un pays à l'autre en Europe et que le train, lorsqu'il franchit les frontières, doit tenir compte des règles locales et s'y adapter s'il y a lieu. Mais le plus important à retenir est que le train est parti et se déplace. Il va tantôt plus vite, tantôt plus lentement, et peut rencontrer des incidents en cours de route, qui peuvent le ralentir un certain temps, mais il finira tout de même par accélérer à nouveau. Il a été remarqué et pris en compte par les autres trains mais aussi par les régulateurs du trafic et devient donc visible, reconnu et apprécié par un plus grand nombre de secteurs et par la société dans son ensemble.

## **10.8. Enseignements à tirer du point de vue de l'action des pouvoirs publics**

Les travaux de recherche dont il est question dans cet ouvrage, bien qu'ils s'intéressent spécifiquement aux parcours d'enseignement, de formation et de carrière des travailleurs de jeunesse, ont donné une vision du travail de jeunesse à la fois dans sa globalité (les politiques et systèmes qui régissent le travail de jeunesse) et à plus petite échelle, en présentant les récits d'organisations et d'individus qui, ensemble ou séparément, permettent de contrôler la viabilité du cadre d'action. Les processus et situations individuels et collectifs, à grande ou petite échelle, sont des éléments constitutifs les uns des autres.

Le premier constat, fondamental, est qu'il existe dans toute l'Europe, au niveau national, une forme de gouvernance et de prise en compte de ce qu'est le travail de jeunesse, des acteurs qui devraient s'en occuper (au moins dans les structures gérées directement ou financées par les pouvoirs publics) et de sa finalité. Un examen plus approfondi révèle cependant d'importantes lacunes sur presque tous les plans, que ce soit la disponibilité de données issues de la recherche, le suivi et l'évaluation du degré de développement du travail de jeunesse ou les systèmes d'apprentissage.

Le développement de ces systèmes permettra de jeter les bases de politiques et de pratiques éclairées en matière de travail de jeunesse, dans tous les pays. Les connaissances sectorielles spécialisées accumulées dans ces systèmes seraient alors directement accessibles pour l'élaboration de nouvelles initiatives, sans devoir partir de zéro. Les systèmes de connaissances renforcent et favorisent la continuité, tant du point de vue des pratiques réflexives que de l'action des pouvoirs publics.

Même si certains éléments de base doivent être présents, le point de départ de ce processus n'est pas le même partout : il existe plus d'une façon de créer des architectures de pratique robustes pour le travail de jeunesse au niveau local ou national. Les pays, régions ou organisations qui s'engagent sur cette voie devraient se pencher sur les interventions qui permettront de réaliser les plus grandes avancées : ce pourrait être une initiative législative s'appuyant sur une démarche participative, l'élaboration de normes professionnelles reflétant la diversité des praticiens et bénévoles du travail de jeunesse, ou encore un système clair et transparent de formation et de reconnaissance des animateurs et travailleurs de jeunesse dans le secteur non formel. L'étude de différents exemples nationaux et des initiatives et cadres européens en conjonction avec les besoins du pays permettra de déterminer les aspects sur lesquels il faudra se concentrer dans un premier temps. Dans cette optique, 15 tableaux (disponibles sur le site web du Partenariat dans le domaine de la jeunesse) comportant un nombre important d'indicateurs et de ressources ainsi que des informations plus détaillées, recueillies auprès de 41 pays participants, accompagnent la cartographie présentée dans cet ouvrage.

Les responsables de l'élaboration des politiques doivent également s'intéresser aux types d'enseignement et/ou de formation et de soutien mis à la disposition des travailleurs de jeunesse, bénévoles et rémunérés. Ces dernières années, les travailleurs de jeunesse n'ont pas craint de s'aventurer sur des terres inexplorées, notamment en raison de la nature expérimentale de leur travail au plus près des jeunes. La pratique du travail de jeunesse peut donc être considérée comme une forme d'intervention ou une opportunité d'apprentissage malléables, même si le travail de jeunesse en soi évolue vers une activité plus encadrée. Pour de nombreux jeunes et dans de nombreux contextes, les travailleurs de jeunesse sont devenus des soutiens de première ligne, du fait des principes éthiques qui guident leur pratique, du caractère volontaire de celle-ci (dans la plupart des cas), des relations de confiance qu'ils établissent et de leur action de proximité auprès des jeunes. Les travailleurs de jeunesse bénéficient-ils pour autant de la formation requise, et l'accès aux systèmes de soutien est-il satisfaisant ?

Les résultats des travaux de recherche présentés dans cet ouvrage montrent qu'un relatif consensus s'est dessiné avec l'élaboration de cadres de compétences comme le Portfolio du Conseil de l'Europe sur le travail de jeunesse, le modèle de compétences pour le travail de jeunesse à l'international et d'autres cadres nationaux et organisationnels, qui fixent les critères d'un travail de jeunesse de qualité. Les compétences ne pouvant être sorties de leur contexte, la priorité doit maintenant être donnée à la mise en œuvre des cadres et à la constitution d'une communauté de praticiens convaincus. Des investissements et efforts supplémentaires sont nécessaires pour transformer ces cadres en plans d'action concrets avec la participation des praticiens, des bénévoles, de leurs associations et des services prestataires du

travail de jeunesse. Les études font apparaître un manque de cohérence des dispositifs de soutien proposés aux praticiens bénévoles et rémunérés (sous forme de supervision, de mentorat ou de soutien par les pairs), notamment durant la phase d'initiation si essentielle pour bâtir l'engagement et la résilience. Ce manque de cohérence empêche également d'assurer un soutien continu. Les récits des travailleurs de jeunesse présentent une vision fragmentaire du soutien existant au sein de leurs organisations : le plus souvent, ils apprennent au contact de leurs pairs et de responsables qu'ils choisissent ou dont ils s'inspirent. Le secteur du travail de jeunesse manque toujours de visibilité dans les services nationaux d'orientation professionnelle, voire dans le contexte européen, malgré le travail déjà réalisé et les investissements considérables réalisés dans le cadre des programmes Erasmus+ et d'autres programmes qui promeuvent la solidarité par le volontariat, l'éducation aux droits de l'homme, l'apprentissage interculturel, la citoyenneté européenne ou la mobilité à des fins d'apprentissage. Le travail de jeunesse mené dans des contextes difficiles gagnerait encore plus à être soutenu par de tels systèmes, à commencer par des programmes solides d'information et d'orientation au sein des organisations, des politiques de suivi et d'apprentissage, ainsi que par un appui et un système d'aiguillage à l'intérieur même du secteur et vers d'autres secteurs.

Du point de vue de l'action des pouvoirs publics, il est également intéressant de noter que, même si les pratiques du travail de jeunesse se caractérisent par une grande diversité et ne sont réglementées qu'en partie (voire pas du tout), les travailleurs de jeunesse forment généralement une cohorte très instruite qui reconnaît l'importance de l'éducation formelle et de l'apprentissage non formel. Les parcours d'enseignement et de formation étant aujourd'hui de moins en moins linéaires, il conviendrait de mettre en place une offre complète d'éducation formelle axée sur le travail de jeunesse (formations diplômantes, enseignement professionnel et enseignement supérieur jusqu'au niveau postdoctoral) dans un plus grand nombre de pays que les six où il en existe déjà une aujourd'hui. La formation des travailleurs de jeunesse doit être vue comme une suite d'expériences d'apprentissage tout au long de la vie. Les normes éducatives applicables aux travailleurs de jeunesse devraient être rattachées aux contextes européens et locaux, et s'appuyer sur ces derniers, faire la jonction entre l'éducation formelle et l'apprentissage non formel et favoriser un apprentissage permanent et flexible. Plusieurs pays ont mis en place des parcours d'enseignement et de formation des travailleurs de jeunesse qui pourront inspirer d'autres initiatives visant à offrir davantage de possibilités aux travailleurs et animateurs de jeunesse en Europe. Un consensus doit être trouvé dans le domaine de l'enseignement et de la formation, mais également au sujet des normes professionnelles. L'enseignement et la formation sont des maillons qui favoriseront une meilleure reconnaissance du travail de jeunesse et de l'espace qu'il occupe, notamment par rapport aux secteurs voisins comme l'éducation, le travail social et toute autre forme d'intervention auprès des jeunes, mais cela ne peut se faire sans le concours des responsables politiques.

Un autre axe de réflexion concerne la nécessité de clarifier, d'une part, les attentes des travailleurs de jeunesse bénévoles et des animateurs de jeunesse, qui constituent de loin la majorité des praticiens du travail de jeunesse et de l'éducation non formelle, et, d'autre part, le soutien qui leur est proposé en matière d'enseignement et de formation par ou en comparaison avec les travailleurs de jeunesse rémunérés,

qui gèrent les nombreux centres de travail de jeunesse ou s'occupent du travail de jeunesse spécialisé ou de terrain. Nous ne savons que très peu de choses sur les travailleurs de jeunesse : qui sont-ils ? Qui effectue le travail de jeunesse dans les quartiers et au niveau local ? Avec quels autres services établissent-ils des contacts ou coopèrent-ils le plus souvent, comment échangent-ils et quels rapports entretiennent-ils ? Et enfin, quels autres acteurs influent sur le travail de jeunesse dans le contexte local (urbanistes, élus, associations locales de jeunesse, travailleurs sociaux, justice, police, établissements scolaires, etc.) ? Il est important de connaître ces éléments si nous voulons comprendre comment traduire les résultats des études en orientations pour le développement du travail de jeunesse dans des réalités locales diverses. Les responsables de l'élaboration des politiques, à tous les niveaux, doivent savoir qui sont les travailleurs de jeunesse, de quels systèmes de formation et de soutien ils ont besoin, et comment leur temps et leurs efforts peuvent profiter au plus grand nombre de jeunes. Les études menées dans le cadre du Partenariat entre la Commission européenne et le Conseil de l'Europe dans le domaine de la jeunesse vont dans ce sens, en recherchant des exemples pouvant servir d'inspiration et en les diffusant au secteur.

De notre point de vue, l'élaboration de politiques fondées sur des éléments probants et la production d'informations de qualité dans le domaine du travail de jeunesse impliquent de soutenir la recherche sur ces thématiques. Le présent ouvrage nous permet de mieux comprendre certains aspects du travail de jeunesse mais il reste encore beaucoup d'autres sujets à explorer. Par exemple, la question de l'attractivité du travail de jeunesse en tant qu'activité professionnelle nécessite de s'intéresser non seulement à l'entrée dans la pratique – qui est l'objet du présent volume – mais également à la manière dont le travail est effectué et à la sortie de la pratique. Pour mettre en place des politiques fondées sur des données factuelles, nous avons besoin d'informations de qualité qui permettront de préparer les cadres réglementaires et les institutions sur la voie du développement du travail de jeunesse comme domaine de pratique reconnu et apprécié, mais aussi comme activité professionnelle/profession reconnue et attractive, assortie de garanties sociales. C'est en commençant par soutenir la recherche sur le travail de jeunesse que ces savoirs pourront être construits.

## **Bibliographie**

AIESEC (2017), « The leadership we develop », disponible à l'adresse [www.aiesec.co.uk/the-leadership-we-develop-1/](http://www.aiesec.co.uk/the-leadership-we-develop-1/), consultée le 30 septembre 2019.

Comité des Ministres (2017), Recommandation CM/Rec(2017)4 du Comité des Ministres aux États membres relative au travail de jeunesse, disponible à l'adresse [https://search.coe.int/cm/Pages/result\\_details.aspx?ObjectId=0900001680717e79](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=0900001680717e79), consultée le 29 septembre 2019.

Conseil de l'Europe (2015), Le Portfolio du Conseil de l'Europe sur le travail de jeunesse – Un instrument en ligne pour améliorer la qualité du travail de jeunesse en Europe sur la base de l'autoévaluation des compétences des travailleurs et animateurs de jeunesse, Strasbourg, disponible à l'adresse <https://rm.coe.int/1680699d85>, consultée le 30 septembre 2019.

Conseil de l'Europe (2019), « Principes essentiels du travail de jeunesse », document disponible à l'adresse [www.coe.int/fr/web/youth-portfolio/principes-essentiels-du-travail-de-jeunesse](http://www.coe.int/fr/web/youth-portfolio/principes-essentiels-du-travail-de-jeunesse), consultée le 25 juin 2019.

Conseil de l'Union européenne (2010), Résolution du Conseil et des représentants des gouvernements des États membres, réunis au sein du Conseil, relative au cadre pour l'établissement d'un programme de travail européen sur l'animation socio-éducative, 3046<sup>e</sup> réunion du Conseil « Éducation, jeunesse, culture et sport », Bruxelles, 18 et 19 novembre 2010, disponible à l'adresse [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:42010Y1204\(01\)&from=NL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:42010Y1204(01)&from=NL), consultée le 23 novembre 2019.

Déclaration de la première Convention européenne du travail de jeunesse (2010), disponible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47262202/Declaration/2f264232-7324-41e4-8bb6-404c75ee5b62>, consultée le 23 novembre 2019.

Déclaration de la deuxième Convention européenne du travail de jeunesse (2015), « Créer un monde qui fasse la différence », disponible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/eywc>, consultée le 25 juin 2019.

Dunne A. *et al.* (2014), *Working with young people: the value of youth work in the European Union*, p. 109-114, disponible à l'adresse [http://ec.europa.eu/assets/eac/youth/library/study/youth-work-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/assets/eac/youth/library/study/youth-work-report_en.pdf), consultée le 25 juin 2019.

Elias N. (2013), *Mis on sotsioloogia? [Qu'est-ce que la sociologie ?]*, Presses universitaires de Tallinn, Tallinn.

Erath P. (2010), « Social work in Europe – European social work », dans Adams A., Erath P. et Shardlow S. M. (dir.), *Fundamentals of social work in selected European countries: historical and political context, present theory, practice, perspectives*, Russell House Publishing, Lyme Regis, disponible à l'adresse [http://periodika.osu.cz/eris/dok/2010-02/article-social\\_work\\_in\\_eu.pdf](http://periodika.osu.cz/eris/dok/2010-02/article-social_work_in_eu.pdf), consultée le 25 juin 2019.

ERYICA (2014), *Quality management in youth information and counselling. A competency development framework*, disponible à l'adresse [https://static1.squarespace.com/static/59ab1130ff7c50083fc9736c/t/5a82d20353450ad2ecbd864f/1518522889618/EURYICA\\_v2\\_page+by+page.pdf](https://static1.squarespace.com/static/59ab1130ff7c50083fc9736c/t/5a82d20353450ad2ecbd864f/1518522889618/EURYICA_v2_page+by+page.pdf), consultée le 30 septembre 2019.

Groupe d'experts chargé de cartographier les parcours d'enseignement et de formation des travailleurs de jeunesse et de recueillir des informations sur le travail de jeunesse (2019), page d'accueil [en anglais], disponible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/expert-group-mapping-educational-paths>, consultée le 30 septembre 2019.

Käger M., Kivistik K. et Tatar M. (2018), "Noorsootötajate koolitusvajaduse uuring. Aruanne" [De la nécessité d'une formation des travailleurs de jeunesse. Rapport], p. 18-19, disponible à l'adresse [www.ibs.ee/wp-content/uploads/Noorsoot%C3%B6tajate-koolitusvajaduse-uuring-2017.pdf](http://www.ibs.ee/wp-content/uploads/Noorsoot%C3%B6tajate-koolitusvajaduse-uuring-2017.pdf), consultée le 24 juin 2019.

Kiilakoski T. (2018), « Systems for formal and non-formal education and validation of youth workers », rapport analytique de la réunion du Groupe de travail élargi sur

l'étude des parcours d'enseignement, de formation et de carrière des travailleurs de jeunesse tenue à Bruxelles du 31 mai au 1<sup>er</sup> juin 2018, disponible à l'adresse [https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47262526/YWEduVal+Mapping+Report\\_final.pdf/c9556656-3aad-9f31-d95e-b3b55a1df27f](https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47262526/YWEduVal+Mapping+Report_final.pdf/c9556656-3aad-9f31-d95e-b3b55a1df27f), consultée le 23 novembre 2019.

Lorenz W. (2009), « The function of history in the debate on social work », dans Verschelden G. *et al.* (dir.), *The history of youth work in Europe and its relevance for youth policy today*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Mędlińska M. et Basarab T. (2019), « Mapping the educational and career paths of youth workers », Partenariat Union européenne-Conseil de l'Europe dans le domaine de la jeunesse, Helsinki, février 2019, disponible à l'adresse <https://slideplayer.com/slide/16813266/>, consultée le 30 septembre 2019.

Nemutlu G. (2010a), « Professionals and volunteers in youth work. Two sides of the same coin? Or is really only about 'the coin'? », *Coyote*, n° 16, disponible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261494/professionals.pdf/581ad150-4a5b-43da-b2b4-040abf41e35e>, consultée le 23 novembre 2019.

Nemutlu G. (2010b), « Empowering the powerful? », *Coyote*, n° 16, disponible à l'adresse [https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261494/euroblog\\_empowering.pdf/9f06da16-4bdb-49a9-8bb6-e6493fcd7d0c](https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261494/euroblog_empowering.pdf/9f06da16-4bdb-49a9-8bb6-e6493fcd7d0c), consultée le 25 juin 2019.

Rasmussen B. (2018), présentation relative à l'Estonie lors du séminaire « Systems for formal and non-formal education and validation of youth workers », Bruxelles, 31 mai-1<sup>er</sup> juin 2018, disponible à l'adresse <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/expert-group-meeting-on-researching-educational-and-career-paths-for-youth-workers>, consultée le 7 juillet 2019.

SALTO-YOUTH (2016), European training strategy: a competence model for youth workers to work internationally, disponible à l'adresse [www.salto-youth.net/downloads/4-17-3460/CompetencemodelForYoutworker\\_Online-web.pdf](http://www.salto-youth.net/downloads/4-17-3460/CompetencemodelForYoutworker_Online-web.pdf), consultée le 30 septembre 2019.

# Contributeurs

---

**Nikola Baketa** est titulaire d'un doctorat. Il travaille à l'Institut de recherche sociale de Zagreb depuis 2016. Au cours de ses études doctorales, il a contribué en tant que chercheur au projet de recherche NORGLOBAL consacré à l'intégration européenne dans l'enseignement supérieur et à la recherche dans les Balkans occidentaux. Il est l'auteur et le coauteur de plus d'une dizaine d'articles scientifiques et documents d'orientation dans les domaines de l'éducation, de la culture politique des jeunes et de l'éducation civique. Il travaille en coopération avec SALTO-YOUTH, des agences nationales, des établissements d'enseignement et des organisations non gouvernementales et fait partie du Comité national PROCSEE pour l'excellence dans les filières professionnelles de l'enseignement supérieur depuis 2016.

**Ondřej (Ondras) Bárta** est un chercheur indépendant dans le domaine de la jeunesse dont les activités aux niveaux national et international portent sur des thèmes allant du bénévolat aux projets de jeunesse dans les programmes de l'Union européenne en passant par la participation des jeunes. Il conduit également des évaluations aux échelons national et international, du niveau le plus général (politiques de jeunesse) au plus localisé (évaluation de projets individuels). Il a longtemps joué un rôle actif au sein du réseau de recherche RAY et intervient régulièrement lors de conférences de recherche où il présente les conclusions d'études axées sur la jeunesse.

**Tanya Basarab** est chargée de recherche et chargée de mission « politiques de jeunesse » pour le Partenariat Union européenne-Conseil de l'Europe dans le domaine de la jeunesse au sein duquel elle se consacre au Centre européen de ressources sur les politiques de jeunesse, au travail de jeunesse et à l'inclusion sociale des jeunes. Ses études en relations internationales axées sur le développement l'ont conduite à s'engager auprès d'organisations de la société civile dans les secteurs de la jeunesse, de l'action communautaire, de la citoyenneté active, de l'intervention sociale et de la lutte contre la pauvreté. Ses contributions portaient sur la gouvernance, le dialogue civil, la démocratie participative, l'inclusion sociale et les processus d'élaboration des politiques fondés sur les droits. Elle a pris part à la rédaction d'ouvrages publiés par le Partenariat dans le domaine de la jeunesse, dont les numéros 23 à 26 de la série Connaissances sur la jeunesse, et en a assuré la coordination.

**David Cairns** est chercheur au Centre de recherche et d'études en sociologie de l'Institut universitaire ISCTE de Lisbonne (Portugal). Ses travaux de recherche sont axés sur la jeunesse, la mobilité, l'éducation et le travail. Il a notamment publié sept ouvrages et de nombreux articles dans des revues à comité de lecture, dont *International Migration*, *Children's Geographies*, *Social and Cultural Geography*, *Journal of Youth Studies* et *Young*. Ayant terminé il y a peu une étude sur l'inclusion sociale dans le programme d'échanges Erasmus et un projet sur la mobilité des personnes hautement qualifiées en Arménie, il travaille actuellement sur l'investissement et l'emploi dans les institutions scientifiques au Portugal.

**Marita Grubišić-Čabo** est titulaire d'un master en sociologie et anthropologie sociale et travaille en tant qu'adjointe de recherche au Centre d'étude de la jeunesse et des rapports sociaux entre les sexes. Ses domaines de prédilection sont le travail de jeunesse, la santé (mentale), les comportements à risque et la méthodologie qualitative. Elle a assuré la gestion administrative de différents projets et la coordination d'un projet dans le secteur de la jeunesse, et a été adjointe de recherche dans le cadre des initiatives « Supporting evidence-based education of youth workers », « Support to better knowledge in youth policy » et « School cooperatives – the bond between community and school and the active citizens' incubator ».

**Tommi Kiilakoski** est titulaire d'un doctorat, chargé de recherche principal au sein du Réseau finlandais de recherche sur la jeunesse et professeur associé à l'université de Tampere. Ses domaines d'expertise incluent le travail de jeunesse, la participation des jeunes, les politiques éducatives, la philosophie de la culture et la pédagogie critique. Il a rédigé plus de 70 articles scientifiques en finlandais et en anglais, et est l'auteur de neuf ouvrages sur le travail de jeunesse, la participation des jeunes et la pédagogie critique dans sa langue maternelle, le finlandais. Il promeut activement la participation et le développement du travail de jeunesse et des politiques éducatives aux niveaux local et national en Finlande. Il est également correspondant du Centre européen de ressources sur les politiques de jeunesse.

**Marko Kovačić** est chercheur sur les questions de jeunesse à l'Institut de recherche sociale de Zagreb où il travaille en particulier sur les politiques de jeunesse, la participation des jeunes et le travail de jeunesse. Il est correspondant national du Partenariat entre la Commission européenne et le Conseil de l'Europe dans le domaine de la jeunesse, correspondant national Youth Wiki et expert pour la Commission européenne dans le domaine de la jeunesse.

**Ewa Krzaklewska** est sociologue et chercheuse. Titulaire d'un doctorat, elle est chargée d'enseignement à l'Institut de sociologie de l'Université jagellonne de Cracovie (Pologne). Dans le cadre de ses recherches, elle s'intéresse principalement à la sociologie de la jeunesse et en particulier aux transitions vers l'âge adulte, à la mobilité des jeunes, au travail de jeunesse et aux politiques de jeunesse, ainsi qu'aux études de la famille et à l'égalité femmes-hommes. Elle a été membre du Groupe d'experts sur les systèmes de qualité pour l'animation socio-éducative auprès des jeunes (Commission européenne 2013-2015) et fait partie de l'équipe spéciale de haut niveau sur le travail de jeunesse (Conseil de l'Europe 2018-2019). Sa contribution aux débats sur les politiques de jeunesse et le travail de jeunesse inclut plusieurs rapports et articles, ainsi que deux ouvrages : *Youth policy in Ukraine*, avec Howard Williamson (Conseil de l'Europe 2013) et *Learning mobility, social inclusion and non-formal education: access, processes and outcomes*, avec M. Devlin, S. Kristensen et M. Nico, dir. (Conseil de l'Europe 2017). Elle est également membre du Groupe de chercheurs européens dans le domaine de la jeunesse du Partenariat Union européenne-Conseil de l'Europe dans le domaine de la jeunesse.

**James O'Donovan** est un ancien agent de la fonction publique irlandaise doté d'une solide expérience dans le domaine de l'éducation, de la formation et de la jeunesse, tant dans son pays qu'en Europe. Il a consacré la majeure partie de sa carrière à l'éducation, et plus particulièrement à l'élaboration et à la mise en œuvre

de politiques dans des domaines tels que l'enseignement tertiaire non universitaire, d'un cadre national de qualifications et de systèmes de gestion et d'amélioration de la performance pour le secteur civil et public, ainsi qu'à la question des inégalités dans le système éducatif et à la conception d'un cadre national de normes qualité pour le secteur de la jeunesse.

**Sladjana Petkovic** est une spécialiste des questions de jeunesse et de développement impliquée dans la coopération européenne au sein des initiatives et programmes de jeunesse, qui apporte son expertise aux institutions partenaires sur les évolutions stratégiques et l'innovation dans le domaine de la jeunesse. Passionnée et animée par la culture du résultat, elle a à cœur d'appliquer des approches centrées sur l'humain et fondées sur le savoir pour concevoir des politiques et des services destinés aux adolescents et aux jeunes en coopération avec les acteurs nationaux et régionaux, et notamment les pouvoirs publics, l'Unicef, le Pnud, RYCO, SALTO et le centre de ressources d'Europe du Sud-Est. Sladjana est titulaire d'un master en psychologie et d'un master européen en développement local comparé avec, pour domaines de spécialisation, le travail de jeunesse développemental, l'éducation sociale et la réforme des collectivités locales et du secteur public.

**Dunja Potočnik**, titulaire d'un doctorat en sciences, est associée de recherche principale au Centre d'étude de la jeunesse et des rapports sociaux entre les sexes de l'Institut de recherche sociale de Zagreb où elle travaille depuis 2003. Elle est la coautrice de trois ouvrages et a rédigé près de 40 articles scientifiques et documents d'orientation, dont la majorité concernent l'éducation, la transformation numérique, l'emploi, le travail de jeunesse, les structures sociales et la mobilité intergénérationnelle. C'est par la coopération avec les gouvernements nationaux ainsi qu'avec des organisations internationales et des ONG qu'elle a acquis son expertise dans le domaine de l'action publique et de la recherche fondée sur des méthodologies quantitatives et qualitatives. Elle est membre du Groupe de chercheurs européens dans le domaine de la jeunesse du Partenariat Union européenne-Conseil de l'Europe dans le domaine de la jeunesse depuis 2010.

**Madalena Sousa** est titulaire d'un master en sciences de l'éducation de la Vrije Universiteit Brussel. Ses domaines de spécialisation sont le secteur de la jeunesse, la reconnaissance des compétences, les systèmes éducatifs et les méthodologies de participation des jeunes, ainsi que la formation et les politiques de jeunesse à différents niveaux. Elle a dirigé et pris part à des programmes de recherche et des études à la Vrije Universiteit Brussel (Belgique), à la Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brésil) et à l'Escola Superior de Educação de Coimbra (Portugal) avec des institutions publiques et des organisations de jeunesse, principalement sur la participation des jeunes, l'action communautaire et la reconnaissance des compétences. Madalena est membre du Groupe de chercheurs européens dans le domaine de la jeunesse (PEYR) depuis 2017.

**Marti Taru** est chercheur à l'université de Tallinn en Estonie. Possédant une solide expérience dans la recherche sur les questions relatives aux jeunes (travail de jeunesse, action des pouvoirs publics, politiques en faveur de la jeunesse, participation des jeunes à la société), il s'intéresse actuellement aux domaines de la jeunesse, du travail de jeunesse, des politiques publiques et de l'évaluation. Ses travaux portent

en particulier sur les jeunes et l'emploi, et sur le rôle du travail de jeunesse dans le développement personnel des jeunes et leur intégration sociale. Marti Taru était correspondant national du Centre européen de ressources sur les politiques de jeunesse jusqu'en 2017. Il est également membre du Groupe de chercheurs européens dans le domaine de la jeunesse (cycle 3).

**Vesselina Valcheva Dimitrova** intervient dans le domaine de la jeunesse depuis 2006 et a assumé différentes missions en tant que bénévole, animatrice de jeunesse, formatrice ou coordinatrice, travaillant principalement sur des projets relatifs à la jeunesse dans des contextes internationaux. Elle est titulaire d'un master en organisation du travail de jeunesse de l'Université fédérale de l'Oural et a participé à plusieurs projets de recherche sur les programmes d'enseignement et de formation, les perspectives professionnelles des travailleurs de jeunesse et les modèles de compétences pour les travailleurs de jeunesse en vigueur dans les différents pays européens.



# Sales agents for publications of the Council of Europe

## Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

### **BELGIUM/BELGIQUE**

La Librairie Européenne -  
The European Bookshop  
Rue de l'Orme, 1  
BE-1040 BRUXELLES  
Tel.: + 32 (0)2 231 04 35  
Fax: + 32 (0)2 735 08 60  
E-mail: info@libeurop.eu  
<http://www.libeurop.be>

Jean De Lannoy/DL Services  
c/o Michot Warehouses  
Bergense steenweg 77  
Chaussée de Mons  
BE-1600 SINT PIETERS LEEUW  
Fax: + 32 (0)2 706 52 27  
E-mail: jean.de.lannoy@dl-servi.com  
<http://www.jean-de-lannoy.be>

### **CANADA**

Renouf Publishing Co. Ltd.  
22-1010 Polytek Street  
CDN-OTTAWA, ONT K1J 9J1  
Tel.: + 1 613 745 2665  
Fax: + 1 613 745 7660  
Toll-Free Tel.: (866) 767-6766  
E-mail: order.dept@renoufbooks.com  
<http://www.renoufbooks.com>

### **CROATIA/CROATIE**

Robert's Plus d.o.o.  
Marasovičeva 67  
HR-21000 SPLIT  
Tel.: + 385 21 315 800, 801, 802, 803  
Fax: + 385 21 315 804  
E-mail: robertsplus@robertsplus.hr

### **CZECH REPUBLIC/ RÉPUBLIQUE TCHÈQUE**

Suweco CZ, s.r.o.  
Klecakova 347  
CZ-180 21 PRAHA 9  
Tel.: + 420 2 424 59 204  
Fax: + 420 2 848 21 646  
E-mail: import@suweco.cz  
<http://www.suweco.cz>

### **DENMARK/DANEMARK**

GAD  
Vimmelskæft 32  
DK-1161 KØBENHAVN K  
Tel.: + 45 77 66 60 00  
Fax: + 45 77 66 60 01  
E-mail: reception@gad.dk  
<http://www.gad.dk>

### **FINLAND/FINLANDE**

Akateeminen Kirjakauppa  
PO Box 128  
Keskuskatu 1  
FI-00100 HELSINKI  
Tel.: + 358 (0)9 121 4430  
Fax: + 358 (0)9 121 4242  
E-mail: akatilaus@akateeminen.com  
<http://www.akateeminen.com>

### **FRANCE**

Please contact directly /  
Merci de contacter directement  
Council of Europe Publishing  
Éditions du Conseil de l'Europe  
F-67075 STRASBOURG Cedex  
Tel.: + 33 (0)3 88 41 25 81  
Fax: + 33 (0)3 88 41 39 10  
E-mail: publishing@coe.int  
<http://book.coe.int>

### **Librairie Kléber**

1, rue des Francs-Bourgeois  
F-67000 STRASBOURG  
Tel.: + 33 (0)3 88 15 78 88  
Fax: + 33 (0)3 88 15 78 80  
E-mail: librairie-kléber@coe.int  
<http://www.librairie-kléber.com>

### **NORWAY/NORVÈGE**

Akademika  
Postboks 84 Blindern  
NO-0314 OSLO  
Tel.: + 47 2 218 8100  
Fax: + 47 2 218 8103  
E-mail: support@akademika.no  
<http://www.akademika.no>

### **POLAND/POLOGNE**

Ars Polona JSC  
25 Obrońcow Street  
PL-03-933 WARSZAWA  
Tel.: + 48 (0)22 509 86 00  
Fax: + 48 (0)22 509 86 10  
E-mail: arspolona@arspolona.com.pl  
<http://www.arspolona.com.pl>

### **PORTUGAL**

Marka Lda  
Rua dos Correeiros 61-3  
PT-1100-162 LISBOA  
Tel: 351 21 3224040  
Fax: 351 21 3224044  
E mail: apoio.clientes@marka.pt  
[www.marka.pt](http://www.marka.pt)

### **RUSSIAN FEDERATION/ FÉDÉRATION DE RUSSIE**

Ves Mir  
17b, Butlerova ul. - Office 338  
RU-117342 MOSCOW  
Tel.: + 7 495 739 0971  
Fax: + 7 495 739 0971  
E-mail: orders@vesmirbooks.ru  
<http://www.vesmirbooks.ru>

### **SWITZERLAND/SUISSE**

Planetis Sàrl  
16, chemin des Pins  
CH-1273 ARZIER  
Tel.: + 41 22 366 51 77  
Fax: + 41 22 366 51 78  
E-mail: info@planetis.ch

### **TAIWAN**

Tycoon Information Inc.  
5th Floor, No. 500, Chang-Chun Road  
Taipei, Taiwan  
Tel.: 886-2-8712 8886  
Fax: 886-2-8712 4747, 8712 4777  
E-mail: info@tycoon-info.com.tw  
[orders@tycoon-info.com.tw](mailto:orders@tycoon-info.com.tw)

### **UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI**

The Stationery Office Ltd  
PO Box 29  
GB-NORWICH NR3 1GN  
Tel.: + 44 (0)870 600 5522  
Fax: + 44 (0)870 600 5533  
E-mail: book.enquiries@tso.co.uk  
<http://www.tsoshop.co.uk>

### **UNITED STATES and CANADA/ ÉTATS-UNIS et CANADA**

Manhattan Publishing Co  
670 White Plains Road  
USA-10583 SCARSDALE, NY  
Tel: + 1 914 472 4650  
Fax: + 1 914 472 4316  
E-mail: coe@manhattanpublishing.com  
<http://www.manhattanpublishing.com>

Council of Europe Publishing/Éditions du Conseil de l'Europe  
F-67075 STRASBOURG Cedex

Tel.: + 33 (0)3 88 41 25 81 – Fax: + 33 (0)3 88 41 39 10 – E-mail: publishing@coe.int – Website: <http://book.coe.int>

Le travail de jeunesse bénéficie actuellement d'un regain d'intérêt au niveau européen. Depuis l'adoption d'une résolution sur le sujet par le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe en 2017, le travail de jeunesse figure à nouveau parmi les grandes priorités des stratégies du Conseil de l'Europe et de l'Union européenne en faveur de la jeunesse.

Cet ouvrage s'intéresse à la manière dont les travailleurs de jeunesse apprennent leur métier, aux possibilités d'éducation formelle et non formelle dont ils disposent et, plus généralement, à la place de l'éducation dans le contexte plus vaste de la reconnaissance du travail de jeunesse. Partant de l'hypothèse selon laquelle l'éducation formelle comprend une suite d'étapes dont les praticiens du travail de jeunesse pourraient tirer profit, cette publication explore ces questions au moyen d'une étude de cartographie dont les résultats font l'objet d'une analyse plus approfondie par le biais de contributions thématiques.

Les conclusions de l'étude et les échanges avec les responsables politiques, les chercheurs, les praticiens, les formateurs et les autres parties prenantes dessinent les contours d'un secteur toujours plus riche de possibilités en Europe. La situation des travailleurs de jeunesse varie selon les pays et le caractère plus ou moins développé des architectures de pratique mises en place pour assurer leur formation. Cela dit, la formation des travailleurs de jeunesse ne se limite pas à la question de l'offre en matière d'éducation et de formation. Les ressources financières et organisationnelles, la législation, les systèmes de soutien, les cadres de compétences, les normes de qualité ou encore les orientations et principes éthiques entrent également en jeu. Cet ouvrage entend promouvoir le travail de jeunesse afin qu'il gagne en visibilité et devienne un domaine de pratique reconnu parmi d'autres activités et professions à l'écoute des jeunes.

<http://youth-partnership-eu.coe.int>  
[youth-partnership@partnership-eu.coe.int](mailto:youth-partnership@partnership-eu.coe.int)

Le **Conseil de l'Europe** est la principale organisation de défense des droits de l'homme du continent. Il comprend 46 États membres, dont l'ensemble des membres de l'Union européenne. Tous les États membres du Conseil de l'Europe ont signé la Convention européenne des droits de l'homme, un traité visant à protéger les droits de l'homme, la démocratie et l'État de droit. La Cour européenne des droits de l'homme contrôle la mise en œuvre de la Convention dans les États membres.

[www.coe.int](http://www.coe.int)

Les États membres de l'**Union européenne** ont décidé de mettre en commun leur savoir-faire, leurs ressources et leur destin. Ensemble, ils ont construit une zone de stabilité, de démocratie et de développement durable tout en maintenant leur diversité culturelle, la tolérance et les libertés individuelles. L'Union européenne s'engage à partager ses réalisations et ses valeurs avec les pays et les peuples au-delà de ses frontières.

<http://europa.eu>



<http://book.coe.int>  
ISBN 978-92-871-9247-9  
37€/74\$US



UNION EUROPÉENNE

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE