



Colloque

Jeunesse(s), Engagement(s), Association(s) et Participation(s)

FIGEAC, 4 et 5 juin 2015

Atelier B : Professionnaliser / valoriser

LES OUTILS DE VALORISATION ET DE RECONNAISSANCE DE L'EXPÉRIENCE DES JEUNES BÉNÉVOLES.

Yann DUCEUX et Albina KHASANZYANOVA

Centre d'Études et de Recherches sur les Emplois et les Professionnalisations (CEREP) - Université de Reims

Contact : yann.duceux@univ-reims.fr

1-LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Cette communication rend compte d'un projet de recherche collaboratif initié depuis plusieurs années entre le laboratoire CEREP de l'Université de Reims Champagne Ardenne et des têtes de réseaux du milieu associatif régional : FRMJC, CRESCA, URIOPSS, MFR, etc. Les résultats présentés portent sur les deux premières phases d'un projet qui visait à répondre aux questions suivantes :

-Quels sont les outils dont on dispose en France pour reconnaître les compétences construites ou mobilisées dans le cadre d'une action bénévole ? Quels types de compétences privilégient-ils ? Quels sont les destinataires de ces portefeuilles de compétences ?

-Quels sont les points de vue des responsables associatifs sur la reconnaissance et la valorisation des compétences acquises par l'activité bénévole ? Que pensent-ils des outils qui leurs sont proposés ?

-Quelle est la nature de l'aide à apporter aux bénévoles dans une démarche d'identification et de valorisation des compétences ? Les outils sont-ils adaptés aux nouvelles formes de pratiques bénévoles des jeunes ?

Si la reconnaissance des acquis de l'expérience bénévole est actuellement encouragée par la promotion de l'employabilité et constitue un moyen d'encouragement à l'égard de la citoyenneté particulièrement pour les jeunes elle se traduit par une multiplication des référentiels de compétences. Ces outils exigent souvent une réflexion, parfois une auto-évaluation et l'identification par l'individu des compétences construites dans le cadre de son activité bénévole. Il existe ainsi plusieurs outils au niveau européen à destination des jeunes (attestations, certificats, portfolios, etc.) dont les finalités et les usages doivent être analysés pour en comprendre la légitimité et l'utilité.

2-LA PROFESSIONNALISATION DES ASSOCIATIONS ET DES ACTEURS

L'usage de la notion de compétence dans le cadre associatif n'est pas nouveau et illustre bien le rapprochement des mutations vécues par le monde associatif et le monde de l'entreprise

(Crom et Retière, 2003). Laville et Sainsaulieu expliquaient déjà en 1990 cette situation par les évolutions de la société, la crise économique, le chômage et la nécessité d'insertion des jeunes et le besoin d'actions solidaires. Ces circonstances ont poussé les associations « à se reconverter, à s'organiser différemment, à se gérer « comme des entreprises » (Laville et Sainsaulieu, 1997, p.16 et pour faire face aux réalités sociales complexes « elles sont appelées à inventer de nouvelles constructions qui articulent ces références » (Ibid.).

On peut évidemment interpréter ces changements comme étant caractéristique d'une dynamique de professionnalisation ayant plusieurs objets. Il s'agit autant d'une professionnalisation des associations que du bénévolat (Ferrand-Bechmann, 2011). Pour délimiter le sens de ce terme, nous retiendrons la définition de Hely et Bernardeau-Moreau (2007) selon laquelle la professionnalisation est un processus de rationalisation en termes de compétences. Ces mutations montrent alors qu'il y a d'une part une exigence individuelle et collective d'un niveau de compétences, une élévation du degré de la spécialisation marquée par un passage d'une activité de bénévole à une activité de salarié et d'autre part une institutionnalisation de certaines professions au sein d'associations (Bernardeau-Moreau et Hely, 2007).

La professionnalisation des associations semble donc étroitement liée à la professionnalisation des acteurs associatifs. Les associations cherchent à employer des personnes plus performantes et le niveau de recrutement devient plus élevé (Carminati, Lichtenberger, 1997, p.112). L'engagement bénévole est alors de plus en plus considéré comme un travail non rémunéré, organisé, hiérarchisé et régulé (Sandrine, 2009). Il est alors logique que le milieu associatif apparaisse alors comme « un espace de professionnalisation » ou une forme de « pre-professionnalisation » pour les jeunes (Simonet, 2004) produisant des compétences spécifiques et transversales (Sue et Peter, 2011).

Si cette dynamique de professionnalisation fait aussi référence à l'autonomie dont bénéficie les bénévoles et les salariés, à la reconnaissance de leur profession au sein des associations, elle a cependant ses limites. D'une part, la professionnalisation doit être suffisante pour survivre et se pérenniser et d'autre part, la professionnalisation doit être contrôlée, voire auto-limitée, pour respecter les valeurs du projet et l'engagement (Laville et Sainsaulieu, 1997, p.285). Ce mouvement de professionnalisation pourrait aussi être la cause de « la perte de l'âme de la loi de 1901 » (Hely, 2009).

3-LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS NON FORMELS ET INFORMELS : USAGES INSTITUTIONNELS DANS UN CADRE EUROPÉEN

La particularité de cette recherche collaborative est d'envisager le cadre associatif comme un espace d'apprentissage pour les bénévoles (Sue et Peter, 2011 ; Duguid, Mündel et Schugurensky, 2013). . Dans cette perspective, la compétence se mobilise alors dans l'action et « renvoie à une maîtrise globale d'une situation sollicitant chaque fois une reconfiguration des savoirs et des capacités auxquelles s'ajoutent les connaissances, l'expérience, les affects et l'émotion » (Cros et Raisky, 2010).

Si les associations sont considérées comme des lieux d'apprentissages (Portelli, 2003), l'activité bénévole peut être considérée comme une activité qui relève de « l'éducation non formelle et informelle ». Or si le bénévolat est considéré comme une activité volontaire, participative et non-institutionnalisée qui permet la pratique de nouveaux savoirs et d'avoir divers expériences la reconnaissance de ces acquis s'avère complexe.

Plusieurs institutions européennes comme le Conseil de l'Europe, l'UNESCO, l'Organisation pour la coopération et le développement économique (l'OCDE) affirment l'importance des apprentissages non formels et informels dans le développement individuel. Souhaitant favoriser une meilleure reconnaissance des compétences acquises par le biais de ces apprentissages de nombreuses déclarations officielles soulignent ces enjeux : le Livre blanc de la Commission Européenne dans le cadre de la jeunesse (2001) ou le pacte Européen pour la jeunesse (2004) constituent autant d'initiatives visant à reconnaître les compétences acquises de manière informelle. A cette reconnaissance européenne qui englobe toutes les activités de l'éducation non formelle et informelle, il faut ajouter que la valorisation du bénévolat considérée comme une activité éducative est aussi prônée (Année Européenne du bénévolat, 2011).

Au niveau européen, il existe plusieurs outils de reconnaissance et valorisation des acquis non formels et informels, y compris des acquis bénévole. Il faut toutefois noter des regards critiques vers ces outils et plus largement du manque de la reconnaissance de ces types d'apprentissages à leur juste valeur (Mini-Compendium sur l'éducation non formelle, 2007)

car ils sont souvent « sous-estimé »s et « sous-évalué »s et restent non « monnayables » sur le marché du travail (Mémorandum sur l'éducation tout au long de la vie, 2000). Ainsi Cortesero (2013) reproche la standardisation et l'homogénéisation des référentiels de compétences avec une présentation de la notion de « compétence » qui serait réduite à la réalisation concrète d'un objectif.

4-LES RÉFÉRENTIELS DE COMPÉTENCES

Certains référentiels proposent une liste de compétences qui doivent être acquises au cours d'une formation. Comme le notent Cros et Raisky (2010) « L'arrivée du mot référentiel a permis de formaliser, selon des orientations normatives, des activités de formation et de leur apporter signification et orientation pour l'action » (p. 105). Mais dans la suite de leur article, ces auteurs montrent la difficulté d'usage de ces repères en remarquant que d'un côté on trouve la « complexité de la vie et, de l'autre des repères bien identifiés » (p.105).

Un second type de référentiel est constitué par les référentiels métiers dans lesquels « on cherche à alors à décrire des « ressources » individuelles que les professionnels devraient « détenir » pour réaliser les tâches attendues » (Mayen, Métral, Tourmen, 2010, p.32). La logique de ces référentiels métiers est que les compétences sont sélectionnées par des experts et les professionnels doivent se situer par rapport à elles, en explicitant leur propre niveau de maîtrise ou de non maîtrise des compétences proposées.

Un troisième type est le référentiel de « certification » qui identifie des compétences spécifiques d'une profession chacune étant déclinée en items. « Ce référentiel de certification constitue la base des connaissances, de « savoirs », soumis à évaluation » (Prot, 2003, p. 223).

Ces trois types de référentiels sont censés s'appuyer sur une « analyse fine de la tâche et son découpage en ses unités constitutives [...] une décomposition d'ordre procédurale en une succession de savoir-faire qui peuvent être réellement observées » (Cros et Resky, 2010, p). Ils permettent aux individus de se situer par rapport à système de référence extérieur et commun dans la mesure où il « indique les comportements attendus des membres d'un groupe, d'un collectif, d'une société dans des situations définies » (Dubois 1994, cité par Chauvigné, 2010, p.80). Ces référentiels ont un objectif semblable, celui de permettre à des personnes en situation d'apprentissage ou à des professionnels de faire le point sur

l'acquisition de compétences définies préalablement par des instances. Leur adresse est donc ternaire : l'individu qui définit ou décrit les compétences qu'il a acquises, l'instance évaluatrice (jury, chef de service, directeur des ressources humaine...) et le groupe professionnel qui a sélectionné les compétences.

5-LES PORTFOLIOS OU PORTEFEUILLE DE COMPÉTENCES

Alors que le référentiel de compétences est produit par des instances publiques (ministères, grandes administrations...), professionnelles, éducatives ou universitaires le portfolio nécessite une démarche de construction individuelle de son auteur. Pour Aubret (2002, p.1) « les portfolios sont des dossiers d'expériences personnelles et professionnelles réalisés dans le but de conserver les preuves d'acquis de formation et d'expériences pour les produire dans toutes les circonstances de la vie où ces preuves peuvent être attendues et considérées comme susceptibles de favoriser une meilleure reconnaissance sociale et professionnelle ».

Le portfolio de compétences est donc un document qui se distingue d'un référentiel, dans la mesure où il ne repose pas uniquement sur des déclarations de celui qui le réalise mais il propose aussi des traces matérielles qui attestent de niveaux d'acquisition des compétences. En éducation et en formation, le portfolio de compétences permet « de collectionner divers travaux tangibles qui justifient progressivement de l'acquisition de compétences durant l'intégralité de la formation » (Forgette-Giroux et Simon, 1998, p. 85). Dans le domaine professionnel, le portfolio sert souvent à mettre en valeur le parcours professionnel. Il peut comporter des éléments curriculaires de vie ou professionnels, emplois occupés, attestations ou des certificats de travail, des réflexions personnelles sur le parcours suivi. C'est un outil d'information et de communication qui illustre les choix professionnels de son auteur.

Les fonctions du portfolio de compétences sont en fait les mêmes que celles du référentiel de compétences, il rend compte du parcours suivi, des apprentissages réalisés et permet à son auteur de se situer, de se positionner et de se développer. Il peut être un outil de présentation, d'évaluation ou de certification.

Il faut noter que la dichotomie entre le référentiel qui propose des compétences pré-sélectionnées par des experts et le portfolio qui laisse beaucoup plus de liberté en laissant le choix de définir ses propres compétences en présentant des traces matérielles n'est pas absolue. Certains outils comportent une liste de compétences et demandent de fournir des

documents qui ont une fonction d'attestation. C'est le cas par exemple de l'outil créé par l'IRIV qui sera analysé par la suite.

6-USAGE, INTÉRÊT ET LIMITES DE CES OUTILS POUR LES BÉNÉVOLES

L'usage des outils de reconnaissance et de valorisation des compétences présente des difficultés pour toutes les personnes qui s'engagent dans ce type de procédure. De plus, des difficultés spécifiques liées aux caractéristiques de l'activité de bénévolat dans les associations s'ajoutent aux premières.

L'hypothèse fondamentale sur laquelle repose les procédures de valorisation et de reconnaissance des compétences est que l'expérience est identifiable, qu'elle peut être mise en mots, ce qui la rend communicable et évaluable. Or, comme le note Presse (2011) « le discours tenu sur les acquis mobilise le rapport que chacun entretient avec la langue [...] et avec ses expériences qui relève donc du mode d'intériorité. Celui-ci dépendant pour partie de la place occupée dans l'espace social, la production écrite et orale porte trace de cette place ». (p. 39). Le rapport à la langue conditionne en effet à la fois la formulation de l'expérience et l'identification des compétences génériques qui figurent dans les référentiels. Presse (2011) a identifié d'autres types d'obstacles. Un premier concerne l'information et la gestion de la procédure de reconnaissance et de validation des acquis. Un deuxième est lié à la nécessité pour celui qui effectue la procédure de se projeter dans l'avenir ce qui peut s'avérer complexe pour un jeune. Le dernier obstacle concerne la difficulté à utiliser le référentiel comme outil de référence et à faire correspondre sa propre expérience à des compétences prédéfinies. Une difficulté complémentaire de celle-ci tient au découpage l'activité en compétences qui, elles-mêmes, sont divisées en savoirs, savoirs faire, savoirs faire généraux non hiérarchisés le plus souvent. Une recherche menée en Grande Bretagne dans le cadre d'un système national de certification des compétences professionnelles, alternatif aux diplômes (Bessy, 2000) montre qu'en valorisant des compétences très générales, les travailleurs les moins qualifiés dont l'activité est réduite à des tâches élémentaires et d'exécution se retrouvent exclus de ces procédures.

Un certain nombre d'auteurs estiment donc que la notion de compétences est réductrice et qu'elle n'épuise pas toutes les dimensions de l'expérience qui est toujours plus vaste, plus intime, plus riche que la traduction qui en est faite sous forme de compétences (Clot, 2011).

Dans le même ordre d'idées Cros et Raisky (2010, p.105) expliquent que d'un côté on trouve la « complexité de la vie et, de l'autre des repères bien identifiés ». Or être compétent pour une situation « consiste alors à pouvoir s'en débrouiller, faire face, se tirer d'affaire, parfois même maîtriser la situation. Autrement dit, c'est pouvoir agir avec elle, sur elle, ne pas être seulement passif, ne pas trop en subir les aléas » (Mayen, Métral, Tourmen, 2010, p. 64). La décontextualisation des référentiels par rapport aux situations de travail vécues est certainement l'un des problèmes posé par l'établissement de listes de compétences génériques auxquels les individus doivent se référer. Elles peuvent être inadaptées et un travail de l'opération de « traduction » est nécessaire pour faire passer de l'expérience vécue toujours singulière dans un cadre imposé et très difficile à mettre en œuvre.

Reconnaître ses compétences acquises par l'expérience pour les valoriser n'est pas chose facile. Le défi est certainement encore plus difficile pour des jeunes bénévoles. En effet, l'activité des bénévoles est spécifique par rapport à celle de professionnels. Ces derniers sont des spécialistes d'une activité pour laquelle ils ont été formés et pour laquelle ils sont rémunérés. Ils se situent dans un parcours professionnels qui a des conséquences sur leur niveau de rémunération et l'intérêt des tâches qu'ils effectuent. Pour les bénévoles la situation est bien différente. Ils sont amenés à effectuer des tâches, quelques heures par semaines, pour lesquelles ils n'ont pas, dans de nombreux cas, reçu de formation initiale. Au mieux ils ont pu participer à de journées ou des stages de formation. Comme leur activité ne se situe pas dans un parcours professionnel, jalonné par des améliorations de leur statut économique et professionnel, l'idée même de reconnaissance et de valorisation des compétences acquise ne va pas de soi et ne s'impose pas avec la même prégnance que pour des professionnels. Dès lors c'est la question de l'adresse de la démarche qui se pose pour les bénévoles : pour qui reconnaître les compétences acquises dans l'activité associative, pour qu'elle valorisation ?

La difficulté pour des professionnels à se positionner par rapport à des compétences et sous-compétences génériques listées dans des référentiels professionnels spécifique a été soulignée. Elle est encore certainement plus grande dans le cas de bénévoles qui ont une variété de tâches à assurer et pour lesquels ils n'ont pas toujours les clés de compréhension. Dans ce contexte, repérer des compétences personnelles acquises dans le cadre d'un système de références rigides et génériques semble encore plus difficile que dans le cas des professionnels.

En lien avec l'axe 1 du colloque, il s'agira donc de montrer les types de compétences et les finalités privilégiés par les outils de reconnaissance et de valorisation qui sont disponibles pour les jeunes bénévoles. Sont-ils en effet adaptés à la situation des jeunes bénévoles et aux nouvelles formes de l'engagement ? Il s'agit également de présenter le point de vue des acteurs qui participent à la vie associative (responsables associatifs, bénévoles) sur la reconnaissance et la valorisation des compétences acquises par l'activité bénévole.

7-MÉTHODOLOGIE

7.1- Les référentiels de compétences

Dans le cadre de cette recherche, trois référentiels destinés aux bénévoles ont été analysés :

- « **Bénévolat : Reconnaître les compétences** ». Outil élaboré par un groupe de travail constitué par le ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative à l'issue de la Conférence de la vie associative de 2009.
- « **Valoriser les acquis d'une expérience bénévoles pour un projet professionnel** » (VAEB). Outil créé par l'Institut de Recherche et d'Information sur le Volontariat (2003-2006).
- « **Passeport de l'engagement** ». Outil créé suite à l'expérimentation nationale menée avec le CRAJEP (Comité Régional des Associations de Jeunesse et d'Éducation Populaire d'Alsace), qui vise à reconnaître et valoriser l'engagement associatif et soutenu par le Conseil Général du Bas-Rhin.

Le choix de ces trois outils, alors qu'il en existe d'autres, s'explique par le fait que des personnes ayant contribué à leur élaboration ont participé au groupe de discussion organisé dans le cadre de cette recherche, ce qui constitue un élément de cohérence entre ces deux recueils de données.

Les compétences sélectionnées dans les trois référentiels analysés révèlent que les choix opérés par les concepteurs sont assez différents bien qu'elles soient référées à une même activité, celle de bénévole dans une association. Deux hypothèses peuvent être émises pour expliquer les divergences. La première serait que les conceptions des auteurs de référentiels

sur la nature de l'activité bénévoles divergent. La seconde hypothèse serait que l'adresse des référentiels n'est pas la même. Les deux hypothèses pouvant d'ailleurs se combiner.

Aussi pour tenter de caractériser les orientations de chaque référentiel et les adresses privilégiées, les compétences sélectionnées dans chacun des trois référentiels sont catégorisées. Les catégories sont reprises du texte de Gauthier (2006) qui concerne les compétences acquises par les élèves dans l'enseignement secondaire mais dont le caractère de généralité, qui prend notamment en compte le sens du mot dans plusieurs langues, convient parfaitement pour analyser les compétences acquises dans le cadre d'activités bénévoles.

Gauthier (2006) distingue ainsi trois types des compétences. D'abord « des savoir-faire de nature professionnelle, qui répondent à des questions pratiques spécialisées ». Ensuite des savoir-faire en matière de travail intellectuel : on parle de la compétence à se documenter, de la compétence à argumenter, à lire une carte, à résoudre un problème. Il désigne aussi des parties élémentaires des connaissances dont on veut évaluer la maîtrise de façon spécifique, comme lorsqu'on évalue, par exemple, non pas la connaissance que peuvent avoir les élèves de la règle de la marque du pluriel en anglais, mais leur capacité à en faire preuve régulièrement et de façon, pourquoi pas, automatique. Il se rapporte enfin, sous le terme de « skill » dans la littérature anglophone, à des savoir-faire divers qui s'appliquent à l'activité générale de vivre.

A partir de ces quatre catégories un tableau a été élaboré afin de réaliser une analyse de contenu. La première colonne distingue les compétences qui répondent à des questions pratiques spécialisées des compétences orientées vers les activités de vie individuelle ou sociale. Comme certains référentiels prévoient que les bénévoles peuvent indiquer des compétences non listées dans le référentiel, une catégorie possibilité d'énoncer d'autres compétences a été ajoutée. Alors que la première colonne correspond essentiellement à des catégories préconstruites, la seconde colonne a été élaborée à partir de l'analyse des compétences sélectionnées dans les trois référentiels. Elle propose une déclinaison plus détaillée des deux premières catégories.

Tableau 1 : les catégories retenues pour analyser les référentiels de compétences des bénévoles.

<p>SKILLS</p> <p>Compétences comportementales « qui s’appliquent à l’activité générale de vivre »</p>	<p>Ouverture vers les autres, compétences sociales</p>
<p>COMPETENCES PROFESSIONNELLES</p> <p>« qui répondent à des questions pratiques spécialisées »</p>	<p>Compétences pour soi, développement personnel</p>
<p>POSSIBILITE D’ENONCER D’AUTRES COMPETENCES</p>	<p>Compétences spécifiques au secteur associatif, savoir-faire en matière de travail intellectuel</p> <p>Compétences liées à la maîtrise d’outils spécifiques</p>

7.2- Les entretiens

Le but des entretiens était de recueillir des discours associés au bénévolat dans les espaces sociaux où ils sont produits, pour mieux les comprendre et « pour mieux définir, grâce aux résultats de cette étude, la pratique humaine et les acteurs qui s’y inscrivent » (Galatanu, 1999, p.41-53).

L’expression du parcours personnel dans le milieu associatif est respectée dans la logique du discours de chaque personne. Après un préambule qui visait à présenter la problématique de notre recherche, les méthodologies choisies et les précisions sur le déroulement de l’entretien, les entretiens semi-directifs devaient se dérouler en deux temps. Afin de respecter une logique chronologique, nous demandions aux personnes interrogées de nous retracer leur parcours de bénévole puis de répondre à différentes questions sur le principe et les outils de reconnaissance de l’expérience bénévole en se basant sur la lecture préalable du référentiel de France bénévolat.

Caractéristiques des personnes interrogées.

Il s’agit principalement des hommes (7 personnes sur 10). Les personnes interrogées occupent des postes de responsabilités, plus particulièrement des responsables, des trésoriers et des

administrateurs. Au total, trois personnes représentent la CRESCA, deux personnes font partie du FRJMC, deux personnes de l'URIOPSS, une personne de Familles Rurales et une personne Alliance Maladie Rare et une personne de l'UDAF.

L'analyse des dix premiers entretiens a permis également d'identifier à travers le discours des responsables associatifs les formes et les modalités d'accompagnement qui pourraient correspondre aux attentes du milieu associatif. La grille d'analyse reprenait les différentes formes d'accompagnement identifiées par Maela Paul en 2004 afin de repérer les formes récurrentes ou typiques à mobiliser pour répondre à la problématique de la reconnaissance et de la valorisation de l'expérience bénévole.

8-RÉSULTATS

8.1-L'analyse des référentiels

Étude des compétences sélectionnées dans les trois référentiels de compétences

La catégorisation ne s'appuie pas sur l'usage de la typologie classique normative correspondant à une hiérarchie des compétences, génériques et spécifiques par exemple. Celle qui a été retenue distingue des compétences qui s'appliquent à la vie individuelle et sociale d'une part et à la vie professionnelle d'autre part. Ces catégories sont de nature à révéler les valeurs qui déterminent la sélection des compétences dont la journée d'étude a montré l'importance dans le monde associatif.

Pour réduire la subjectivité inhérente à toute catégorisation, le classement des compétences dans des catégories spécifiques tient compte de formulation employée dans l'énoncé. Par exemple les trois référentiels analysés identifient une compétence qui comporte le terme « responsabilité ». Pour le référentiel ministériel la formulation est « assumer des responsabilités, pour celui du Conseil général du Bas-Rhin « je ressens une responsabilité pour agir pour la vie de tous ». Enfin pour l'IRIV la compétence est énoncée de la manière suivante : « Responsabilité personnelle ».

Une analyse des explications ou des critères correspondant à cette compétence indique que pour le référentiel ministériel les critères cités font essentiellement référence à l'activité de prise de responsabilités au sein des associations avec des mentions concernant les dirigeants

ou les décisionnaires. La prise de responsabilité est conçue dans le référentiel ministériel comme une compétence professionnelle. Alors que pour les deux autres référentiels la responsabilité est vue de comme une compétence comportementale, qui s'applique « à l'activité générale de vivre », sans référence directe à l'activité associative.

Le tableau ci-dessous présente une catégorisation des compétences figurant dans les trois référentiels. A titre d'information, la première colonne reprend les compétences définies par l'OCDE (programme DeSeCo)

Tableau 2 : Synthèse des référentiels

		SKILLS		COMPETENCES PROFESSIONNELLES		AUTRES
		Ouverture vers les autres,	Compétences pour soi	Spécifiques au secteur associatif	Maîtrise d'outils	
Référentiel						Non définies, laissées au choix du bénévole
MEN Bénévolat : Reconnaître les compétences	16	2	2	8	4	
VAEB Valoriser les acquis d'une expérience bénévoles	28	6	5	-	13	4
BAS-RHIN Passeport de l'engagement Conseil Général du Bas-Rhin	55	30	21	-	1	3

« Bénévolat : Reconnaître les compétences »

Les compétences sélectionnées se réfèrent à l'activité dans le secteur associatif et à la maîtrise d'outils. Le référentiel privilégie les compétences professionnelles.

« Valoriser les acquis d'une expérience bénévoles pour un projet professionnel »

Ce référentiel privilégie la maîtrise d'outils. Les compétences générales propres au secteur associatif sont absentes. Il y a cependant la possibilité de définir librement d'autres compétences que celles qui ont été sélectionnées dans le référentiel.

« Passeport de l'engagement »

Ce référentiel sélectionne presque exclusivement des compétences intellectuelles et sociales acquises par le bénévole comme personne. On note l'absence des compétences spécifiques au monde associatif avec une possibilité de définir librement d'autres compétences.

Étude des démarches adoptées selon les référentiels

- « Bénévolat : Reconnaître les compétences ».

Les compétences sont formulées de manière impersonnelle avec parfois utilisation du « vous ». Un mode d'emploi est proposé qui comprend deux temps :

1. Identification et sélection des compétences figurant dans le référentiel
2. Rédaction courte de la manière dont elles ont été mises en œuvre.

Un mode d'emploi succinct est également proposé au responsable associatif pour accompagner le bénévole. Il est signalé qu'il ne peut pas modifier les compétences figurant dans le référentiel

- « Valoriser les acquis d'une expérience bénévoles pour un projet professionnel ».

L'accompagnement est possible, mais l'auto réflexion et l'auto évaluation le sont également. Un guide de l'accompagnateur a été rédigé. Les compétences sont formulées de manière impersonnelle. La reconnaissance passe par un portfolio destiné à consigner les expériences acquises. La démarche comporte huit phases.

1. la biographie (vie personnelle et professionnelle),
2. la liste des formations suivies en relation avec l'activité de bénévole,

3. les missions exercées comme bénévole,
4. déterminer ses capacités (mind map),
5. identifier ses compétences (avec niveau d'acquisition et possibilités de transfert dans la vie professionnelle),
6. plan d'action pour améliorer ses compétences,
7. document de synthèse,
8. les qualités de l'organisation bénévole.

- « Passeport de l'engagement ».

Le guide prévoit un accompagnement par un bénévole ayant lui-même réalisé une reconnaissance de ses compétences. Il insiste sur le fait que le bénévole doit développer une réflexion personnelle. La formulation des différentes compétences utilise systématiquement le « je ». L'accompagnement proprement dit se fait par des entretiens en quatre temps :

1. faire parler le bénévole sur son engagement en interaction avec l'accompagnateur,
2. demander au bénévole ce que son engagement lui a apporté,
3. remettre le passeport en demandant au bénévole de réfléchir seul,
4. approfondir les compétences en identifiant les compétences sur lesquelles ils pensent avoir progressé grâce à leur engagement et celle sur lesquelles ils aimeraient progresser.

Trois éléments importants sont à signaler. Le passeport comporte une section dans laquelle le bénévole répertorie ses engagements dans les différentes associations. Pour le bénévole le « passeport » n'est pas une fin, il lui est conseillé de poursuivre sa réflexion. Ensuite l'accompagnateur est placé dans une dynamique de progrès de ses compétences : il lui est conseillé de noter ses difficultés.

Tableau 3 : résumé des étapes prévues.

Résumé des étapes	BAS-RHIN	VAEB	MEN
Nombre d'étapes prévues	4	8	2
Accompagnement intégré à la démarche	X		
Accompagnement facultatif		X	X
Démarche repose essentiellement sur l'écriture		X	X
Démarche, orale entretiens	X		
S'insère dans un parcours	X	X	
Existence de compétences laissées au libre choix du bénévole	X	X	
Les engagements dans les associations sont répertoriés	X	X	

Dans les trois référentiels les compétences reconnues et les démarches proposées pour permettre la reconnaissance des compétences acquises sont en partie irréductibles les unes aux autres. Les choix effectués quant à la sélection des compétences traduisent des conceptions très différentes, parfois contradictoires des acquis à valoriser par le bénévole.

Le document ministériel privilégie les compétences professionnelles, l'accompagnement est facultatif et la démarche consiste essentiellement à sélectionner les compétences acquises.

Le référentiel européen comporte une majorité de compétences professionnelles liées à la maîtrise d'outils. Les compétences d'ouverture sur les autres et de développement personnel sont cependant présentes. L'identification des compétences par le bénévole s'inscrit dans un parcours comportant de nombreuses étapes. L'accompagnement est optionnel.

Le passeport du Conseil général du Bas Rhin sélectionne des compétences, à une exception près, liées à l'épanouissement, au développement personnel et à l'ouverture sur les autres. L'accompagnement est nécessaire et la formulation des compétences utilise le « je », marque de proximité avec le bénévole.

8.2- Les entretiens réalisés auprès de responsables associatifs.

La porosité des mondes où se construisent les compétences

L'analyse des dix entretiens montre qu'il n'y a pas un usage généralisé et uniformisé de la notion de compétences. Cette notion est mobilisée dans les discours avec une pluralité de significations alors même que les parcours et les responsabilités de ces bénévoles peuvent pourtant être comparables. Les mondes professionnels et associatifs sont vécus comme des espaces transversaux : « est-ce que c'est mon engagement bénévole qui me les a fait accroître ou est-ce mon exercice professionnel qui m'a rendu compétent ? ».

Reconnaissance et valorisation de l'expérience bénévole

Si l'intérêt de la valorisation de l'expérience bénévole est partagé par tous, en revanche, il semble que la seule valorisation réaliste passe par une logique de qualification. En effet, si la demande de valorisation financière du bénévolat est mal perçue par certains responsables bénévoles, la qualification apparaît alors comme une compensation symbolique de l'engagement. Pour d'autres, la logique compensatoire de la valorisation de l'expérience bénévole serait un juste « retour sur investissement » pour l'individu et les associations face à un Etat qui s'appuie de plus en plus sur les associations.

Cette demande de reconnaissance du bénévolat s'impose aussi face à la tension générée entre l'engagement associatif et l'activité professionnelle du bénévole : « le syndicaliste a cette reconnaissance qui fait que on sait qu'il peut défendre les gens et qu'il peut prendre une heure ou deux heures parce qu'il a besoin d'aller voir un collègue qui est pas bien ou qui a un problème etc. c'est prévu dans les textes, le patron ne peut pas s'y opposer ... ».

Le préalable reste que le principe de la reconnaissance repose d'abord sur le fait que « le bénévolat est quelque chose qui rapporte déjà à soi-même ». La demande de reconnaissance doit donc venir en complément d'une expérience bénévole d'abord désintéressée.

Une des pistes évoquées par un bénévole souligne que le principe de la reconnaissance pourrait s'intégrer au fonctionnement de l'association comme une source de développement conjointe entre l'activité du bénévole et de l'association : « tu me dis que tu aimerais bien devenir responsable de la commission culture [fais la formation prise de parole ndr.], après je te laisserai aller voir le conseiller général [...] Je pense qu'au départ il faut pouvoir l'intégrer dans la structure, rendre à l'aise les bénévoles, ils ont envie de faire cette formation à partir du

moment où ils ont cette compétence supplémentaire et qu'après ils pourront s'en servir à l'extérieur mais ils sauront la valoriser eux même ». Ainsi la question de la reconnaissance ne serait plus envisagée uniquement dans sa dimension individuelle comme une compensation « pour soi », mais également en lien avec l'intérêt et le développement de l'association.

Référentiels et formalisation de l'expérience

D'une part le référentiel envoyé a été peu lu, ce qui montre déjà une certaine distance vis-à-vis de ce type d'outil. Cette première résistance mise à part, l'outil choisit (France Bénévolat) a été bien perçu par les personnes interrogées. On loue son exhaustivité et la pertinence de ses items qui rentrent bien dans le détail des différentes activités des bénévoles. C'est donc moins le contenu du référentiel qu'il sera intéressant d'analyser que la perception, chez ces responsables bénévoles, d'un outil de reconnaissance et de valorisation des compétences.

L'accompagnement des bénévoles : entre compagnonnage et tutorat

L'analyse des résultats montrent aussi que chez les acteurs associatifs la modalité d'accompagnement la plus à même de répondre aux enjeux de reconnaissance et de validation de l'expérience bénévole pourrait correspondre à une forme de compagnonnage. De toutes les modalités d'accompagnement il s'agit certainement de la plus polyvalente puisqu'elle permet d'articuler trois composantes importantes de l'accompagnement : apprendre, pratiquer et transmettre. Comme nous l'avons vu précédemment elle se situe aussi à la fois à l'interface du sens et de la technique et de la réflexion et de l'action.

Dans cette perspective, le « compagnon » apprend l'activité de bénévole en pratiquant tous les jours tout en bénéficiant des conseils d'un « ancien ». La spécificité du compagnonnage réside alors dans cette transmission intergénérationnelle et cette transmission est censée répondre à la problématique du renouvellement associatif tout en garantissant une transmission des valeurs qui ne peuvent pas se construire comme des compétences.

L'intérêt du compagnonnage repose sur un engagement réciproque sur le long terme d'individus partageant une même situation. Pour « l'accompagné » il s'agit dans cette démarche de s'engager sur le long terme pour transmettre les valeurs travaillées dans l'association. Mais si cette forme d'accompagnement paraît répondre aux enjeux du renouvellement associatif, il faut aussi envisager les limites de cette modalité sur les nouvelles formes d'engagement ponctuelles qui sont plus particulièrement présentes chez les jeunes.

L'engagement ponctuel ou le « zapping » (Ferrand-Bechmann, 2011) des jeunes pose la question des finalités envisagées dans le processus de reconnaissance et de valorisation de l'expérience bénévole. Il est clair que le compagnonnage qui implique un partage d'une même situation ne peut correspondre à un engagement ponctuel et contractuel présent chez les jeunes bénévoles (Sue, Peter, 2011). L'accompagnement peut toutefois répondre à leur aspiration à se réaliser, leur volonté d'affiliation et de lien social mais aussi à la nécessité d'acquérir des compétences pour leur insertion professionnelle (Sue, Peter, 2011). La démarche d'accompagnement doit donc prendre en compte les finalités envisagées pour l'individu dans ce processus de reconnaissance et de validation de l'expérience bénévole.

Reconnaitre une expérience bénévole que l'on souhaite faire fructifier dans une logique d'insertion professionnelle ou que l'on souhaite développer au sein de l'association.

S'inscrire dans une démarche de reconnaissance de l'expérience c'est tenter de faire correspondre le projet de soi pour soi au projet d'autrui sur soi (Kaddouri, 2002), plus précisément se pose ici la question de l'adéquation de son propre projet pour soi à celui qu'autrui porte sur soi-même. Dans un contexte associatif où des bénévoles doivent inscrire leur action dans des cadres formels pour intervenir sur des publics particuliers, les pratiques de tutorats associant un bénévole et un professionnel peuvent alors constituer une offre de reconnaissance pour les personnes ayant un projet interne ou externe (Bourgoin, 2014).

Toutefois même si pour Bourgoin il existe un flou sur les pratiques liées à cette fonction tutorale notre travail a permis de dégager plusieurs formes d'accompagnement qui pourraient répondre à la fois aux enjeux collectifs et individuels liées à la problématique du milieu associatif et à la logique individuelle des personnes engagées.

Dans ce sens, l'enjeu personnel renvoie à une valorisation afin de se rendre compte à celui qui l'effectue des apprentissages qu'il a réalisés, du chemin parcouru dont il n'avait pas nécessairement conscience. La valorisation sur le plan individuel peut être intégrée dans une stratégie de développement personnel ou professionnel. En revanche, les enjeux collectifs peuvent passer aussi par un processus d'évaluation et de certification des compétences acquises. La certification permettant par exemple d'acquérir une qualification ou un diplôme comportant une présentation et une évaluation par un jury.

Deux formes d'accompagnement peuvent alors se dégager :

-un compagnonnage qui peut correspondre à une volonté de reconnaissance interne de l'expérience bénévole. Cette forme sera particulièrement destinée aux bénévoles appelés à exercer des responsabilités au sein de l'association.

-un tutorat qui pourrait mieux s'adapter à une logique d'insertion professionnelle et donc correspondre à une reconnaissance externe. Cette forme semble la plus adaptée aux jeunes bénévoles ayant un projet externe de valorisation des compétences. Cette forme d'accompagnement a une visée d'apprentissage et doit viser l'intégration du bénévole dans le fonctionnement de l'association.

Dans les deux cas il faut que la démarche d'accompagnement s'appuie sur une explicitation des finalités du processus de reconnaissance et de validation. Cette démarche d'accompagnement peut s'envisager d'un point de vue méthodologique. Il s'agit alors de permettre au bénévole d'avoir un cadre pour développer une réflexivité qui ne peut se construire en contexte.

CONCLUSION

L'usage des outils de reconnaissance et de valorisation des compétences présente des difficultés pour toutes les personnes qui s'engagent dans cette procédure. Sans remettre en cause la pertinence et l'exhaustivité de ces outils, les acteurs du monde associatif interrogés estiment finalement qu'ils ne permettent pas de s'adapter à chaque parcours car l'ambiguïté entre les frontières des mondes professionnels et associatifs rend difficile la formalisation de l'expérience sur une seule dimension en l'occurrence celle du bénévolat.

Plus précisément la question de l'adresse de ce type d'outil est soulevée à mainte reprise dans ces discours car finalement ces référentiels ne s'adressent implicitement qu'à un public particulier, le bénévole expérimenté. Paradoxalement pour les jeunes, l'exhaustivité des situations évoquées dans le référentiel rend le travail de formalisation difficile. La difficulté de formaliser son parcours à l'aide d'un référentiel s'explique non seulement par la fragmentation des espaces d'action évoqués (animation d'équipe, de projet, etc...) qui dans la réalité ne sont pas si distincts mais aussi par la porosité des mondes où les individus évoluent.

Ces outils sont finalement pensés non seulement en dehors de l'intérêt du projet associatif mais aussi sans véritable intérêt immédiat pour les jeunes car ils sont finalement destinés à « autrui ». Même s'ils peuvent redonner confiance à un jeune bénévole ils permettent à la fois l'obtention d'un diplôme ou une partie de diplôme mais également l'enrichissement d'un dossier de candidature pour un emploi. Or les résultats montrent que, du point de vue des acteurs associatifs, la démarche de reconnaissance des compétences doit participer à l'intégration des jeunes dans les associations.

RÉFÉRENCES

- Aubret, J. (2002). Le portefeuille de compétence. Orientations, n°20.
- Bessy, C. (2000). La certification des compétences en Grande-Bretagne: Les risques d'exclusion induits par la valorisation d'aptitudes générales. Formation emploi. 71, 21-35.
- Bourgoin, F. (2014). « L'émergence des pratiques de tutorat dans l'accompagnement des bénévoles en centre social : offres de professionnalisation et dynamiques identitaires associées », in Savoirs n°36.
- Carminati, P., Lichtenberger, A. (1997). Parcours d'une association dans la cité Pec-Isère. Dans J. L. Laville, & R. Sainsaulieu, Sociologie de l'association. Des organisations à l'épreuve du changement social (pp. 91-127). Paris: Desclée de Brouwer.
- Chauvigné, C. (2010). « Les référentiels en formation », in Recherche et formation, n°64.
- Combes, M.-C., Ughetto, P. (2010). Malaise dans l'association : travail, organisation et engagement . Travailler, 2(24), 153 - 174.
- Cortesero, R. (2013, février). La notion de compétences : clarifier le concept, en mesurer les enjeux. (O. d. jeunesse, Éd.) Jeunesse Etudes et Synthèses(12).
- Crom, J., Retière, J. (2003). Nourir les pauvres: assister et/ou entreprendre. Dans L. Prouteau, *Les associations. Entre bénévolat et logique d'entreprise* (pp. 67-81). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Cros, F. Raisky, C. (2010). Autour des mots de la formation « référentiel. *Recherche et Formation*, 64, 105-106.
- Du Bois Reymond, M. (2003). *Une étude sur les liens entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle*. Strasbourg: Conseil d'Europe, Direction de la Jeunesse et Sport.
- Duguid, F., Mündel, K. Schugurensky, D. (2013). Volunteer work, Informal learning and Social Action. Sense publishers. Pays-Bas: Rotterdam

- Dussuet, A. F. (2007). *Quelle gestion des ressources humaines dans l'économie sociale? Entre bénévolat et professionnalisation: la place du travail dans les associations*. Groupe de recherche en géographie sociale de l'Université du Maine.
- Ferrand-Bechmann, D. (2011). « Le bénévolat, entre travail et engagement », VST - Vie sociale et traitements, n°109.
- Forcette-Giroux, R. & Simon, M ; (1998). L'application du dossier d'apprentissage à l'université. *Mesure et évaluation en éducation*, 20-3, 85-103.
- Flahault, E., Loiseau, D., & Dussuet, A. (2010). Bénévolat et salariat: quelles coexistence dans les associations? Dans E. Gallibour, & Y. Ralibaud, *Transitions professionnelles dans le monde associatif et l'animation* (pp. 40-52). l'Harmattan.
- Gauthier R.F. (2006). *Les contenus de l'enseignement secondaire dans le monde : état des lieux et choix stratégiques*. Paris : UNESCO.
- Hély, M. (2010). Le travail « d'utilité sociale » dans le monde associatif. *Management & Avenir*, 10(40), 206-217.
- Hely, M. (2009). *Les métamorphoses du monde associatif*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Galatanu, O. (1999). « Argumentation et analyse du discours », in Gambier, Y, Suomela-Salmi, E. (éd.), *Jalons 2*, Turku, Université de Turku.
- Kaddouri, M. (2002). « Le projet de soi entre assignation et authenticité », in *Les dynamiques identitaires, recherche et formation*, n°41.
- Laville, J. L., & Sainsaulieu, R. (1997). *Sociologie de l'association. Des organisations à l'épreuve du changement social*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Legendre, M. F. (2008). La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur ? In Audigier François & Tutiaux-Guillon Nicole (dir.). *Compétences et contenus : les curriculums en questions*. Bruxelles : De Boeck, 27-50.
- Mayen, P. Métral, J.F. Tourmen, C. (2010). Les situations de travail. Références pour les référentiels. *Recherche et Formation*, 64, 31-46.
- Miles, M.-B. & Huberman, A.-M. (1994). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck Université
- Mini-Compendium de l'éducation non-formelle. (1997). Strasbourg: Conseil d'Europe, Direction de la Jeunesse et du Sport.

- OECD (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. D.S. Rychen et L.H. Salganik (éd).
- Paul, M. (2009). « Accompagnement », *Recherche et formation*, n°62.
- Portelli, P. (1993). L'auto-formation en milieu associatif. *Revue française de pédagogie*, 102, 45-53.
- Presse, M. C. (2011). De la validation des acquis à la professionnalisation des formateurs. *Education Permanente* 193, 36-52.
- Prot, B. (2003). Analyse du travail des jurys en validation des acquis : l'usage du référentiel. *L'orientation scolaire et professionnelle*.32-2, 219-243.
- Prouteau.(dir.). (2003). *Les associations. Entre bénévolat et logique d'entreprise*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Roegiers, X. (2004). *Une pédagogie de l'intégration : Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Simonet, M. (2010). Le travail bénévole. Engagement citoyen ou travail gratuit ?, Paris, La Dispute.
- Simonet -Cuisset, M. (2004). Penser le bénévolat comme travail pour repenser la sociologie du travail. *Revue de l'IRES*(44).
- Schild, « mini Compendium on non-formal education » Directorate of Youth and Sport : Strasbourg (avril 2007).
http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Resources/Portfolio/Compendium_NFE_en.pdf
- Sue, R., & Peter, J. (2011). Intérêts d'être bénévole. Paris, Université Paris Descartes.
- Vial, M. & Menacci, N. (2004). «Valider les acquis de l'expérience à l'Université : une occasion de prendre en considération les savoirs informels », in Les acquis de l'expérience, Paris, Education Permanente, n°159.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal/Bruxelles : PUM/De Boeck Université.
- Wittorski, R., (1998). De la fabrication des compétences, in *Éducation permanente*, Paris, Documentation française, n° 135.