



Co-funded by
the European Union



e-YOUTH!

Cartographie Cross-Sectorielle des Compétences
des Travailleur·euses de la Jeunesse



Sommaire

Glossaire	4
Introduction	6
Analyse	12
Conclusion	29
Profil de compétences	32
Notes de bas de page	35
Références	38
L'Udaf 82	40

Glossaire

Cedefop : *European Centre for the Development of Vocational Training* (Centre Européen de Développement des Formations Vocationnelles)

ESCO : *European Skill, Competences, Qualifications and Occupations* (Classification Européenne des Aptitudes, Compétences, Qualifications et Occupations)

NEET : *Neither in Employment, Education or Training* (Ni en Emploi, dans le Système Scolaire ou en Formation)

PR : *Project Result* (Résultat du projet)

UDAF 82 : Union Départementale des Associations Familiales 82

CNURDPH : Convention des Nations Unies Relatives aux Droits des Personnes Handicapées

Introduction

L'étude Eurostat 2022 estime qu'un·e jeune (15-29) européen·ne sur 10 n'est ni en Emploi, ni dans le Système Scolaire ni en Formation (NEET). Loin de désigner un groupe homogène, le terme NEET (*Neither in Employment, Education nor Training*) renvoie à une multitude de situations, d'expériences, de niveaux d'éducation et d'aptitudes.

Cependant, les NEET ont ceci en commun qu'ils et elles n'ont pas connaissance de leurs droits ou sont complètement coupées des services publics, semi-publics ou communautaires qui pourraient les aider, ainsi que des opportunités de formation ou d'emploi à leur portée.¹

Echelle d'indisponibilité à l'emploi, l'éducation ou la formation²



Les ré-entrant·es



**Celles/ceux qui entament
des recherches**



**Celles/ceux dont les
recherches sont enlisées**



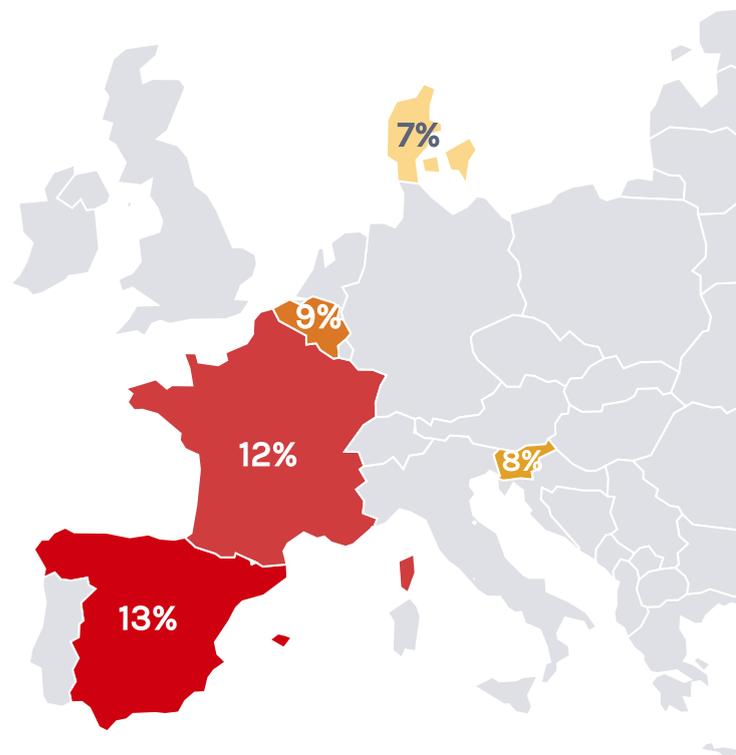
Les NEET constituent un groupe divers, qui comprend des individus dont le niveau de compétence, le statut et l'histoire personnelle sont différents. Les jeunes sans emploi ou inactif-ves, celles et ceux pas, peu ou très qualifié-es, celles et ceux avec des handicaps physiques, cognitifs ou géographiques, des migrant-es et des réfugié-es.

Source : CEDEFOP, *VET Toolkit for Empowering NEETs*

Leurs difficultés peuvent être liées à la maladie ou au handicap, à des responsabilités familiales comme la parentalité précoce, à des problèmes de santé mentale, ou à un sentiment de découragement voire de désespoir à l'idée de ne pas trouver sa place au sein de la société. Lorsqu'ils/elles rencontrent ces profils complexes, les professionnel-les peuvent être ou sentir démuni-es, jusqu'à réagir de manière inappropriée.

Par exemple, ils/elles peuvent insister pour que les jeunes soient réorienté-es vers des services dits "spécialisés" du fait d'un handicap, quitte à employer un vocabulaire inadapté et désuet pour s'adresser à elles/eux. Ils/elles peuvent parvenir à identifier les problèmes de santé mentale qui découlent de traumatismes vécus au cours d'un parcours migratoire.

Enfin, ils/elles peuvent négliger d'adapter leur intervention et les attentes associées à un public plus jeune et moins privilégié.



Source : Eurostat, 2019, "Statistiques sur les NEETs"

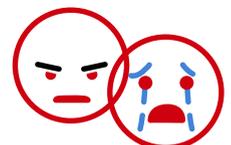
Source : CEDEFOP, *VET Toolkit for empowering NEETs*



Celles/ceux qui ont des responsabilités familiales



Celles/ceux qui ont une maladie et/ou un handicap



Celles/ceux qui éprouvent du découragement ou du désespoir

Le projet e-Youth

Ces décalages entre les besoins spécifiques des jeunes et les attitudes des professionnel·les qui cherchent à y répondre sont à l'origine de phénomènes d'exclusion, de mauvais traitements et de conflits. En conséquence, les jeunes peuvent en retirer un sentiment de désillusion, couper tous les liens et renoncer à leur droit à être accompagné·e.

Le projet e-Youth a pour vocation d'accompagner les professionnel·les qui travaillent avec ou sont susceptibles de rencontrer des jeunes exclu·es des services de soin, d'accompagnement et de soutien ordinaires en raison de leur handicap, de leur santé mentale, de leur identité de genre, de leur origine ethnique et/ou maîtrise de la langue, de leur niveau d'éducation et de compétence, etc.

Quelle que soit leur intervention, les professionnel·les jouent un rôle dans l'inclusion ou l'exclusion des jeunes. Bien qu'il soit nécessaire de prendre en compte des problèmes d'ordre structurel tels que le manque de ressource et la précarisation des secteurs médical et social, nous travaillons à fournir des outils, des ressources et des connaissances pour remplir ce rôle avec compétence.

L'objectif spécifique de ce projet, **“Améliorer et promouvoir la montée en compétence des professionnel·les en cartographiant leurs compétences existantes et en développant des packages de formation à la fois factuels et centrés sur les droits”**, est en accord avec l'objectif partagé de l'Agenda Européen pour les Compétences et du Pacte pour les Compétences, d'implémenter une culture d'apprentissage continu, tout au long de la vie pour tous·tes y compris pour les individus déjà en emploi. La finalité du projet est d'assurer aux jeunes en situation de handicap et/ou défavorisé·es, l'accès aux services ordinaires sur un principe d'égalité avec leurs pairs du même âge et dans le respect des Piliers Européens des Droits Fondamentaux et de l'article 19 de la Convention des Nations Unies Relatives aux Droits des Personnes Handicapées.

Les résultats du projet suivants se concentrent sur la promotion de nouvelles façons de répondre aux besoins des professionnel·les en termes de compétences. Cependant, la première étape de ce travail est de s'attacher à identifier les écarts entre leurs compétences actuelles et les compétences idéales, celles qu'il est nécessaire ou du moins préférable d'acquérir pour améliorer les pratiques de soins ou d'accompagnement des jeunes.

Ce PR, Cartographie des Compétences Travailleur·euses de la Jeunesse, a pour objectif d'examiner comment les professionnel·les perçoivent et décrivent leurs rôles, tâches, aptitudes et attitudes tels qu'ils sont et tels qu'ils devraient être dans leur travail quotidien.



Questionnaire en ligne

A cette fin, les partenaires du projet e-Youth ont disséminé à leurs employé-es et à leurs réseaux respectifs, un questionnaire en ligne de Septembre à Décembre 2021. Les questions cherchaient à identifier et cartographier les compétences les plus mobilisées afin d'en déduire celles que les professionnel·les souhaitent acquérir.

La participation au questionnaire était **gratuite** et **anonyme**.

Les participant·es étaient libres de ne pas répondre à toutes les questions ou de se retirer de l'étude à tout moment. Aucune question d'ordre personnelle, relative à l'âge, au genre, au pays de résidence ou au niveau de diplôme n'a été posée, à l'exception de l'intitulé de leur métier ou position actuelle. Cette décision est motivée par la volonté d'esquisser un profil général de ce qu'un·e professionnel·les idéalement qualifié·e et compétent·e pourrait être. Identifier et hiérarchiser des compétences et des attitudes supposées "féminines" ou "masculines", ou encore "belges", "danoises", "espagnoles", "françaises" ou "slovènes"

aurait été hors de propos, contraire à toute éthique en plus d'être tout simplement impossible. Il aurait par ailleurs fallu que les partenaires se plongent dans les lois nationales et l'histoire du travail social, de care et du système éducatif de chaque pays.

Par conséquent, le profil cross-sectoriel proposé par ce PR ne se veut pas prescriptif ni ne permet de déterminer quel pays est doté des meilleures pratiques d'accompagnement. C'est un instantané qui vise à immortaliser comment les professionnel·les ayant participé à l'étude conçoivent leur rôle professionnel et leurs compétences quand ils/elles font face à des problèmes ou des situations complexes.

Définir la compétence

Nous empruntons au "**Cadre conceptuel unifié des tâches, aptitudes et compétences**" de Rodrigues, Fernandez-Marcias et Sostero (2021) en définissant la compétence (*competence*) comme "une aptitude générale à bien se débrouiller dans un domaine de tâches spécifique" et en prenant en compte sa différence avec la notion d'aptitude (*skill*).

Bien souvent employé comme synonymes, les concepts d'aptitude (*skill*) et de compétence (*competence*) sont, pour reprendre les auteur·es, seulement "apparentés" et ce



parce que 'bien se débrouiller (*to do well*) dans un domaine de tâches particulier' requiert non seulement de maîtriser un certain nombre d'aptitudes mais aussi d'en avoir une compréhension générale (connaissance) et [de se comporter d'une certaine manière (attitudes)].

Source : Margarida Rodrigues, Enrique Fernandez-Macias, Matteo Sostero, 2021, "Un cadre conceptuel unifié des tâches, aptitudes et compétences", JRC Working Papers (...), No. 2021/2, Commission Européenne, Joint Research Centre (JRC), Séville. Traduction personnelle.

Echantillon

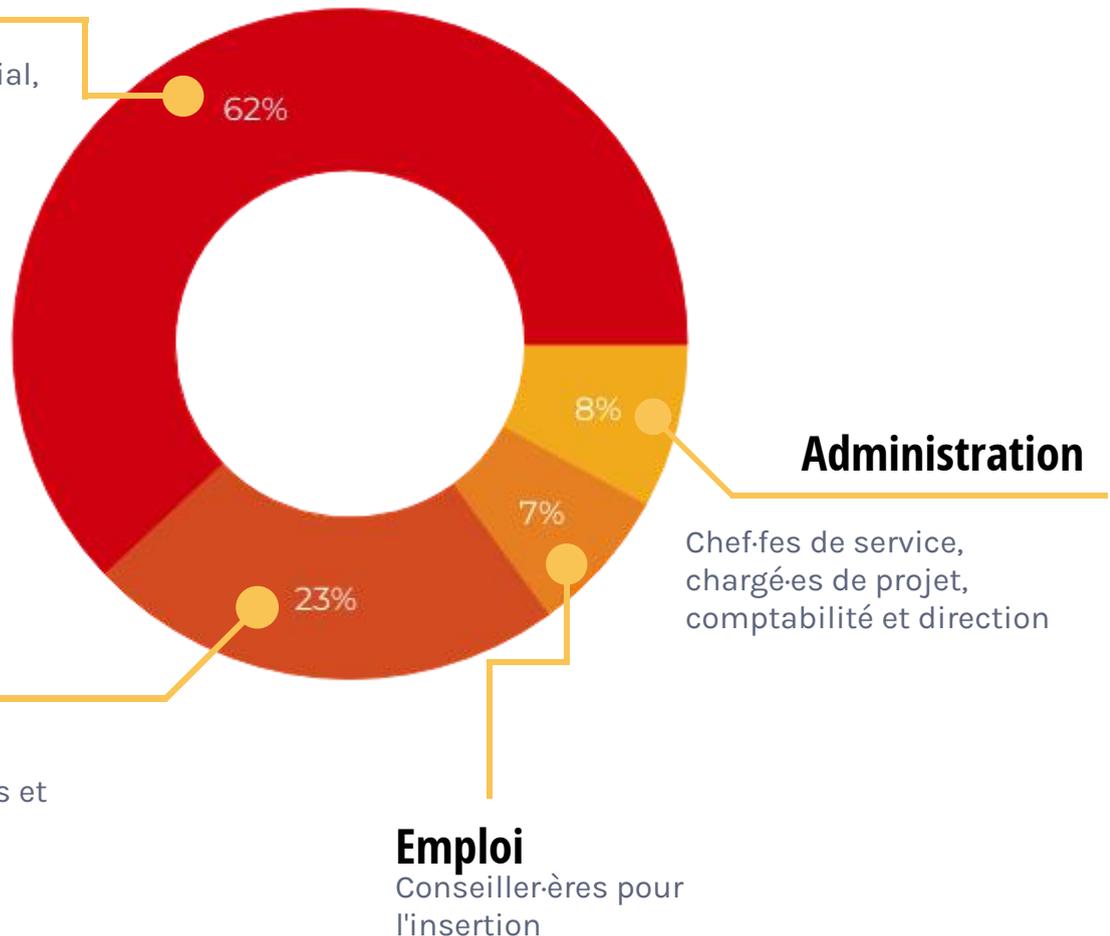
Nous avons reçu un total de **84 réponses** au questionnaire, classant de facto cette étude comme qualitative. Chaque organisation a reçu en moyenne 14 réponses. Les deux organisations ayant reçu le plus de réponses sont COCEMFE avec 24 participations (Séville, Espagne) et l'Udaf 82 avec 23 participations (Montauban, France).

Santé & Solidarités

Travailleuseuses du social,
professions médicales,
tutelles et protection
sociale

Education

Enseignant·es,
professeur·es, auxiliaires et
aides



Du fait de leurs missions, situées dans les champs du social et du médicosocial, cette répartition a grandement influencé les résultats.

17 questions
Dont trois questions ouvertes

84 réponses
Au total, tous pays confondus

10 
travailleuseuses du social
Profession la plus représentée de l'échantillon

Nous avons défini ces catégories très larges en regroupant les professions ou "jobs" représentés au sein de l'échantillon sur la base des tâches et des missions que les participant-es ont indiqué partager. Les espaces physiques dans lesquels ils/elles travaillent n'ont pas été pris en compte.

Par exemple, les infirmiers et infirmières, les psychologues et travailleuseuses du social exerçant en milieu scolaire entrent dans la catégorie Santé et Solidarités, en dépit de leur lieu d'exercice.



Répartition des réponses par pays partenaire

Analyse

La présente cartographie des compétences professionnelles est fondée sur une analyse comparative des résultats de notre étude avec la classification Européenne des Aptitudes, Compétences, Qualifications et Occupations dite ESCO.³ Nous avons extrait de cette base de données les profils professionnels représentés au sein de notre échantillon et en avons recoupé le contenu avec les items les plus sélectionnés de notre questionnaire.

Cela nous a permis d'élaborer un **profil de compétences général et cross-sectoriel** qui inclut les tâches, les aptitudes, les connaissances et les attitudes essentielles.

Tâches et priorités

La première série de questions avait pour objectif d'en apprendre plus sur la manière qu'ont les professionnel·les de définir leurs missions et le rôle qu'ils/elles jouent dans la vie des jeunes. En d'autres termes, nous avons cherché à comprendre comment ils/elles conçoivent les actions concrètes et pratiques qu'ils/elles accomplissent (*tâches*) et comment ils/elles les distinguent du sens qu'ils/elles donnent à leur travail (*rôle*).

Tâches

Nous avons d'abord demandé aux participant·es de décrire leur travail, soit leurs activités quotidiennes.

L'analyse de leurs réponses qualitatives nous ont permis de dégager trois catégories de tâches :

Formation & Emploi

Les participant·es "[mènent] des activités pour développer les capacités d'apprentissage des jeunes" (20%) et "soutenir [leur accès à l']emploi ou [leur] réinsertion socioprofessionnelle" (14%).

Soutien & Conseil

Les participant·es accordent de l'importance à "l'orientation, [au] conseil et l'information" (25%), à "identifier les préférences, souhaits et besoins" des jeunes (20%) ainsi que les "obstacles et difficultés" (19%) auxquels ils/elles font face.

Organisation

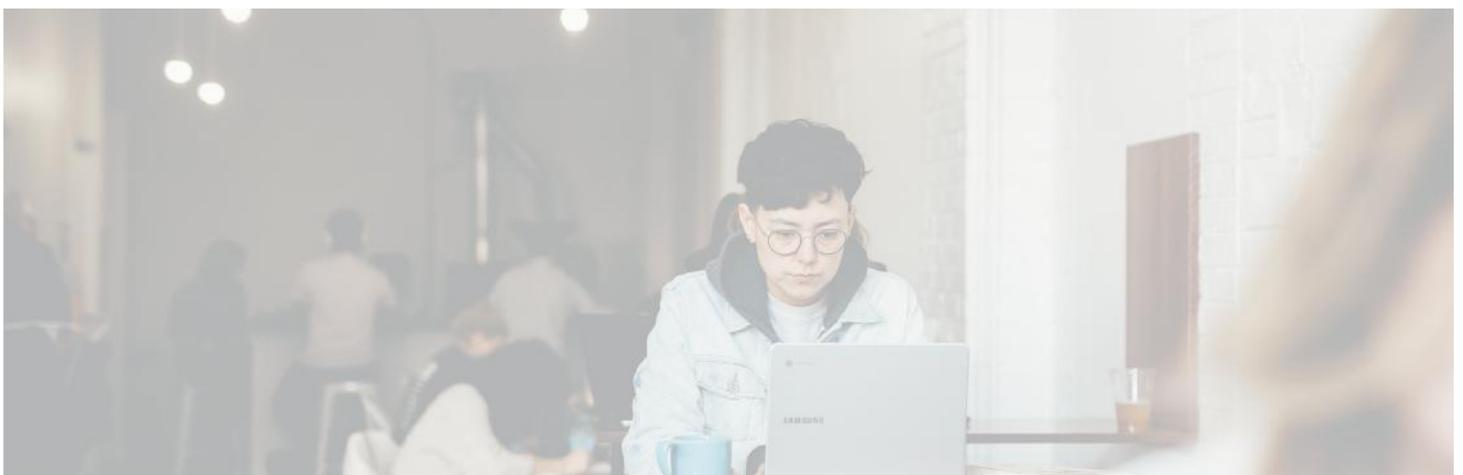
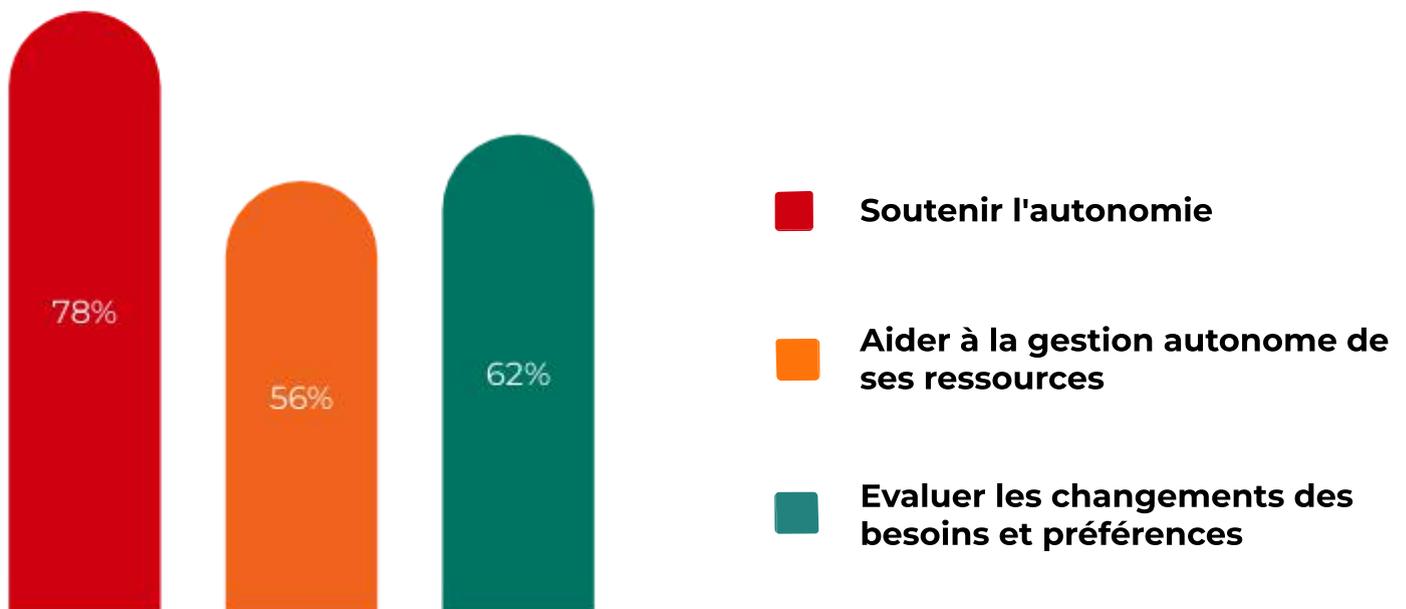
Les participant·es contribuent à "la conception de projets et de nouvelles interventions" (23%) et aux tâches ordinaires comme "la coordination d'équipe, le management et l'animation" (13%).



Priorités

En ce qui concerne les rôles, nous avons cherché à comprendre le sens que les professionnel·les donnent à leur travail, ce qui motive leur engagement, et d'identifier un potentiel ordre de priorité. Pour cela, nous avons opté pour une autre méthode. Les participant·es devaient sélectionner 3 réponses parmi dix options. Les items avec le plus gros pourcentage ont été retenus comme étant des facteurs motivants.

L'autonomie et l'indépendance des jeunes semblent être les objectifs finaux de l'intervention, ce que les professionnel·les cherchent à accomplir lorsqu'ils/elles conçoivent des parcours de soins ou d'accompagnement. L'analyse des Aptitudes et des Attitudes Essentielles doit nous permettre de déterminer si ces dernières sont cohérentes, c'est-à-dire utiles, à l'accomplissement de ces tâches.



Aptitudes essentielles



Une aptitude est l'attribut d'un individu qui lui permet de bien réussir une tâche spécifique. C'est un concept relatif, en ce qu'il peut être évalué en termes de performance, et qu'il peut être acquis par l'apprentissage ou la pratique.

Source : Margarida Rodrigues, Enrique Fernandez-Macias, Matteo Sostero, 2021, “Un cadre conceptuel unifié des tâches, aptitudes et compétences”, JRC Working Papers (...), No. 2021/2, Commission Européenne, Joint Research Centre (JRC), Séville. Traduction personnelle.

Communiquer

La majorité des participant-es exercent des métiers qui impliquent des interactions directes avec les jeunes en situation complexe. Il peut s'agir d'entretiens individuels dans un cadre bureaucratique ou au domicile des jeunes, ou bien de contacts dans un cadre collectif, communautaire, scolaire ou dans la rue directement. Ils/elles ont par conséquent besoin d'établir des relations de confiance avec les jeunes, afin de s'assurer que celles/ceux-ci s'impliquent activement dans leur parcours de soins ou d'accompagnement, mais aussi pour être en mesure de désamorcer des situations de malentendu ou de conflit.

Cela est d'autant plus clair que l'aptitude “Écouter avec empathie” a obtenu un score de 95%, en faisant une aptitude non seulement incontournable dans leur travail quotidien. Elle peut leur être utile lorsqu'ils/elles doivent en apprendre plus et analyser la situation personnelle des jeunes sur la base de comment ces dernier-ères la racontent. Cependant, lors de cette évaluation, les professionnel-les doivent garder en tête les facteurs sociétaux et structurels qui affectent les jeunes et leurs propres perceptions.

L'empathie peut résider en partie dans la mise en place de méthodes d'écoute active,⁴ de “pratiques non-oppressives”⁵ et de “principes de travail justes.”⁶

Notre analyse comparative d'ESCO a aussi révélé l'importance d'une autre aptitude connexe et commune à dix profils professionnels représentés au sein de notre échantillon : “accepter sa part de responsabilité.”⁷ Au-delà de simplement justifier une action ou une décision qui a eu de mauvais résultats, cette aptitude demande aux professionnel-les de s'interroger sur leurs propres biais et pratiques potentiellement discriminantes. Les publications de recherche ou les enquêtes journalistiques n'ont de cesse de mettre en lumière comment les stéréotypes sur l'identité de genre, l'orientation sexuelle, l'origine ethnique, le handicap ou la classe sociale ont un impact sur l'accompagnement et le soin des personnes (Chrisler, Barney, Palatino, 2016; Ross, Congress, Matsuzaka, 2018; Hamed, Thapar-Björket, Ahlberg 2020; Alvarez-Bernardo, Garcia-Berben, Lara-Garrido, 2022).

L'empathie et la responsabilité professionnelle peuvent dès lors être considérées non pas seulement comme des aptitudes essentielles, mais des valeurs vitales pour soutenir et accompagner des jeunes en situation complexe.

Bien qu'elles ne soient pas autant sollicitées que l'empathie, les aptitudes "Promouvoir la conscience de soi" et "Gérer avec positivité les procédés émotionnels négatifs" (53%) sont d'une importance égale selon les participant·es. D'autres libellés issus de la classification ESCO nous permettent de mieux les définir. La conscience de soi englobe plusieurs dimensions. Les participant·es ont tout d'abord souligné leur rôle dans "la promotion et l'amélioration de la capacité des jeunes à réfléchir à leur propre situation, en prenant en compte leurs désirs, leurs sentiments et leur manière de penser" (69%). Cette aptitude est très liée à celle qui consiste à "promouvoir la conscience de ses propres sentiments, émotions et humeurs" chez les jeunes (56%). Nous pouvons traduire ce concept par "faire preuve d'intelligence émotionnelle."⁸ Prévenir et gérer des réactions fortes et négatives revient à être capable d' "arbitrer et de résoudre des disputes"⁹ et de "tolérer le stress"¹⁰ tout en "maintenant une attitude positive",¹¹ et ce afin d'éviter de décourager voire de s'aliéner les jeunes.

Cette prévalence statistique met en évidence une certaine représentation de la jeunesse que les professionnel·les semblent partager. Ils/elles tendent à l'associer à des comportements forts, négatifs, inappropriés voire même violents, et ce à cause d'une incapacité supposée à contrôler ses émotions. Cela demanderait aux professionnel·les d'acquérir des compétences spécifiques pour contrebalancer les réactions qui en découlent.

Nous verrons comment d'autres résultats viennent appuyer cette hypothèse.

Par exemple, promouvoir la conscience de soi et l'intelligence émotionnelle pourraient avoir pour objectif de faciliter "l'identification, la gestion et le contrôle des conflits émotionnels internes" chez les jeunes (41%), ainsi que "l'identification, la gestion et le contrôle de problèmes émotionnels spécifiques qui émergent lorsque le contexte social requiert des jeunes qu'ils/elles s'adaptent" (40%). L'idée sous-jacente est que la relation entre les professionnel·les et les jeunes doit suivre une route droite, contrôlée, linéaire afin de fonctionner voire d'être simplement maintenue dans le temps. Cette notion semble relativement incompatible avec l'ethos d'écoute active et avec empathie, de compréhension des problèmes, des besoins et des processus de développement des jeunes défavorisé·es, qu'ont pourtant mis en évidence les professionnel·les.

Ecouter avec empathie

Prêter attention à ce que les autres disent, écouter patiemment les arguments présentés, poser des questions lorsque nécessaire et ne pas interrompre à des moments inappropriés ; [être] capable d'écouter avec attention les besoins des (...) bénéficiaires de services et proposer des solutions adéquates.

95%

Développer son intelligence émotionnelle

Identifier ses émotions et celles des autres, savoir les distinguer entre elles correctement et observer comment elles influencent notre environnement et nos interactions sociales, et comment les gérer.

82%

Analyser la situation des jeunes

Evaluer la situation sociale des bénéficiaires de service, sans faire preuve de trop de curiosité et en respectant les règles d'une discussion, en prenant en compte leur famille, leurs loisirs, leur communauté ainsi que les risques qu'ils/elles prennent ; identifier leurs besoins émotionnels, sociaux et corporels, ainsi que leurs ressources, afin de répondre aux premiers.

69%

Gérer positivement les crises et conflits

Surmonter l'adversité, faire preuve de résilience et trouver des moyens de résoudre ou de gérer les conséquences négatives d'événements difficiles. Garder la tête froide et sa capacité d'agir avec efficacité face à la pression et les circonstances adverses.

57%

53%

Evaluer les conséquences d'un choix

Respecter les consignes et procédures d'évaluation des risques, afin d'évaluer si un-e client-e est à-même de s'en prendre à elle/lui-même ou à d'autres, et prendre les mesures nécessaires pour minimiser les risques identifiés.

36%

Aider à se fixer des objectifs

Travailler avec les enfants, les adolescent-es et les jeunes adultes à identifier leurs aptitudes et compétences qui seront les plus utiles à leur développement, pour devenir des citoyen-nes et des adultes.

Orienter, guider et conseiller

Cette deuxième famille d'aptitudes est fortement liée à la première et montre en quoi les professionnel·les considèrent être des forces directrices dans la vie des jeunes.

Une majorité de participant·es ont souligné l'importance d'être capable d' "analyser la situation actuelle des jeunes, en prenant en compte leur environnement personnel, familial et social" (82%). En d'autres termes, ils/elles conduisent des entretiens formels ou discutent avec les jeunes de manière à "évaluer [leur] situation",¹² "(...) identifier [leurs] besoins"¹³ et "[évaluer les] risques (...)".¹⁴ Chercher à en apprendre plus sur la vie des jeunes est fortement lié au fait de montrer de l'empathie, d'autant que cette aptitude équipe les professionnel·les du savoir nécessaire pour concevoir le plan pédagogique, de soin ou de soutien le plus approprié.

Les participant·es ont accordé de l'importance à d'autres aptitudes comme "apprendre aux jeunes comment évaluer les conséquences possibles de leurs décisions et de leurs actions" (54%) et "promouvoir et/ou améliorer [leur] capacité à se fixer des buts pour elles/eux-mêmes" (57%). Bien qu'elles soient très proches de l'aptitude "Offrir aux jeunes différents point de vues et perspectives" (48%), celles-ci ont ceci de différent qu'elles vont au-delà de simplement faire le récit des répercussions possibles d'un choix. Les professionnel·les travaillent activement à rendre les jeunes capables de les imaginer par et pour elles/eux-mêmes. La **transférabilité** est au coeur de cette famille d'aptitudes essentielles, en ce que les professionnel·les en viennent à "soutenir [les jeunes] pour qu'ils/elles développent des compétences"¹⁵ qui les aideront à "préparer leur avenir d'adulte"¹⁶ ou un mode de vie plus ou moins indépendant.

Les résultats confirment l'objectif qu'ont les professionnel·les de se montrer compréhensif et compréhensive des besoins spécifiques des jeunes, ainsi que de leurs limites personnelles.

Cependant, les aptitudes mises en valeur confirment la tendance générale qui consiste à ne voir la jeunesse qu'au travers d'un prisme problématique. La situation actuelle d'une jeune personne qui nécessite une intervention est mauvaise ou du moins, loin d'être idéale. Mais il n'est pas apparu que l'évaluation que font les professionnel·les de cette situation prend le temps d'identifier les aptitudes des jeunes accompagnés, et ce afin d'identifier quels leviers d'action sont à leur portée. Du point de vue de la CNURDPH et des Piliers Européens des Droits Fondamentaux, cette tendance revient à ignorer les origines sociales et culturelles des difficultés des jeunes.

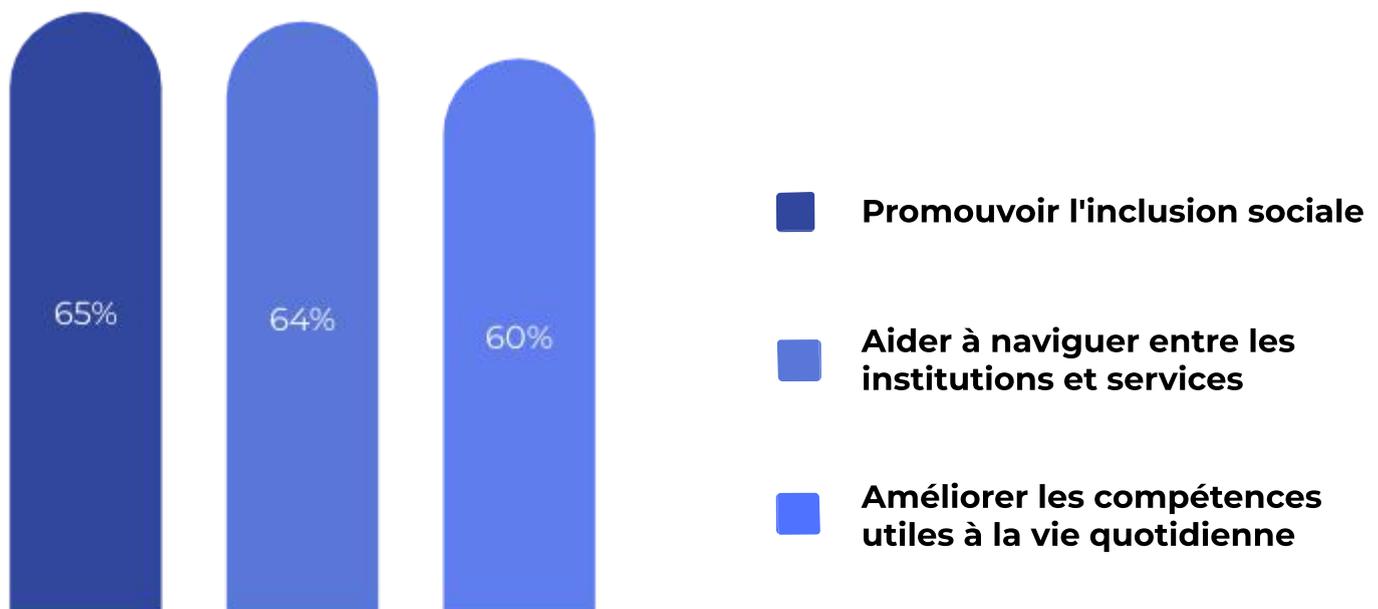
Davantage de recherche est nécessaire pour comprendre si et comment les professionnel·les intègrent une compréhension du validisme et d'autres formes de discriminations à leur travail.



Ils/elles peuvent ne pas être en mesure de le faire du fait d'un manque de connaissances, ce qui peut les conduire à s'attendre à ce que les jeunes s'adaptent à leurs attentes, ou à interpréter leur récit pour que celui-ci correspondent à l'idée qu'ils/elles se font de leur intervention et du chemin à suivre.

Aider à la vie sociale et citoyenne

Les participant·es considèrent qu'ils/elles jouent un rôle de soutien dans le développement de la capacité d'agir (*empowerment*) des jeunes vulnérables, à travers des activités de plaidoyer et des interventions directes. En effet, les professionnel·les connaissent à la fois le fonctionnement des services et des institutions, la situation personnelle des jeunes et en quoi celle-ci diffère de leur vie idéale. Ce point de vue surplombant fait d'elles/eux les interlocuteur·ices compétent·es pour arrondir les angles lors d'échanges essentiels entre leurs collègues ou partenaires, les décideur·euses, et les jeunes. Trois aptitudes et leur score de 60% ou plus permettent de soutenir cette hypothèse.



Les participant·es ont indiqué que la “promotion de l’inclusion sociale”¹⁷ était essentielle à leur travail. Au début de leur parcours d’accompagnement ou de soin, les jeunes peuvent être amené·es à ressentir du stress ou de l’anxiété à l’idée d’accomplir des tâches seul·es. Les professionnel·les peuvent à leur tour “prendre [leur] défense”¹⁸ jusqu’à les accompagner physiquement ou à faire des actions en amont pour les “aider (...) à accéder aux services”¹⁹ ou pour “aider les individus en situation de handicap lors d’activités communautaires.”²⁰

Cela peut impliquer de se rendre avec un·e jeune dans une salle d'attente ou à leur première leçon d'un nouveau loisir. Il peut être question d'appeler en amont de leur venue dans un service (avec leur consentement explicite) pour discuter avec les professionnel·les qu'il/elle va rencontrer d'un éventuel plan de désescalade d'une situation de crise. Dit autrement, les professionnel·les ont aussi pour rôle de dédramatiser et d'aider les jeunes lorsqu'ils/elles traversent des situations potentiellement stressantes.

C'est aussi pourquoi, bien qu'elles soient fortement corrélées les unes aux autres, ces aptitudes diffèrent de celles utiles à l'**Accompagnement et au conseil**. La finalité de ces interventions est de s'assurer que les jeunes deviennent à même d'accomplir les tâches (ou une partie) qui les concernent seul·es. La deuxième aptitude la plus sélectionnée, "Guider les jeunes au travers des systèmes institutionnels" (64%), confirme cette idée. L'intitulé initial soumis aux participant·es était le suivant : "Promouvoir et améliorer la capacité des jeunes à comprendre les documents de nature administrative, légale et médicale qui les concernent et leur capacité à naviguer dans ces systèmes." Il ne nous a pas été possible de trouver d'équivalent ESCO, mais certaines aptitudes s'y rattachent comme le fait "d'assister [les jeunes] dans leurs démarches administratives personnelles"²¹ ou de "soutenir le consentement informé."²² Il est essentiel de souligner que les professionnel·les ne font pas à la place des jeunes, mais co-construisent avec elles/eux, un aspect clef de la notion anglophone d'*empowerment* comprise ici comme le développement de la capacité d'agir.





Pour le dire autrement, il semblerait que les professionnel·les travaillent à se retrouver au chômage... ou du moins, à ne plus être une présence aussi nécessaire dans la vie ordinaire et quotidienne des jeunes.

Ces dernier·ères peuvent se rendre compte un jour qu'ils/elles sont capables de remplir leur propre paperasse, d'expliquer à un·e passant·e comment les aider à surmonter une crise, ou tout simplement, à s'adapter plus facilement à un changement brusque dans leur routine. Cela peut expliquer pourquoi les participant·es ont sélectionné l'aptitude "aider à améliorer les compétences de la vie courante" (60%).²³

L'intitulé original était le suivant : "Identifier et améliorer l'assertivité des jeunes et de manière générale, leurs compétences à mobiliser dans la vie courante pour résoudre des conflits par elles/eux-mêmes." Par conflit, nous entendons une variété de situations, allant d'une dispute avec une tierce personne sur un sujet donné ou l'écart entre les conséquences attendues d'une décision et les faits réels qui en ont découlé, écart qui a pu générer une réaction négative chez le/la jeune (confusion, peur, découragement, colère, frustration, etc). L'assertivité, dans ce contexte, peut être synonyme de confiance en soi. Par exemple, le dernier achat d'un·e jeune est hors budget. Lorsqu'il devient clair qu'il/elle ne peut pas payer son loyer en conséquence, il/elle panique et envahit de messages vocaux un·e professionnel·le de confiance. "Aider les jeunes à prévoir leurs dépenses et promouvoir [leur] autonomie financière et économique" (56%) peut les aider à garder la tête froide et faire face aux difficultés avec plus de calme.

Domaines de connaissances essentiels

Le questionnaire e-Youth n'a pas porté spécifiquement sur les connaissances que les professionnel·les considèrent essentielles d'avoir ou d'acquérir. La plupart des articles de recherche s'intéressant sur la notion de compétence dans les secteurs médical, social et médicosocial, ainsi que la classification ESCO, considère que la connaissance fait partie intégrante de la compétence, au même titre que les aptitudes, les attitudes (Rodrigues et al., 2021; ESCO v.1.1.1., 2022) et l'auto-efficacité (Kangasniemi et al., 2020). Nous avons exclu cette dernière dimension de notre définition de la compétence, faute de données.

Rodrigues et al. (2021) définissent la connaissance ainsi :



La connaissance est le résultat cognitif de l'assimilation de faits, de figures, de concepts, d'idées et de théories déjà établis (savoir-quoi) sur un domaine. Elles s'acquièrent et se développent en passant par le système scolaire ou au travers de l'expérience de vie.

Source : Margarida Rodrigues, Enrique Fernandez-Macias, Matteo Sostero, 2021, "Un cadre conceptuel unifié des tâches, aptitudes et compétences", JRC Working Papers (...), No. 2021/2, Commission Européenne, Joint Research Centre (JRC), Séville. Traduction personnelle.

Par exemple, un·e mandataire judiciaire serait bien avisé·e de connaître les lois nationales qui encadrent son activité. La connaissance s'acquiert lors d'un parcours scolaire ou d'une formation formels, ou au travers d'expériences directes.

Au moyen de la **classification ESCO**, nous avons identifié les domaines de connaissances qui sont les plus représentés d'un profil professionnel à un autre, c'est-à-dire les plus cités en tant que domaine Essentiel (Core) ou Additionnel (Additional). Cette méthode nous a permis d'identifier trois domaines de connaissances.

Dans la mesure où le questionnaire e-Youth a été disséminé au sein des organisations partenaires et de leurs réseaux, il est fort probable que la majorité des professionnel·les ayant participé à l'étude ne travaillent pas seul·es mais dans un service, une équipe ou tout autre contexte collectif.

Pour cette raison, il leur est sûrement nécessaire de connaître :

- **Les prérequis légaux du travail social**, soit les “lois nationales et internationales qui encadrent leur secteur d'activité” ;
- **Les politiques internes**, soit “l'ensemble des règles qui encadrent l'activité d'une entreprise” ou celle d'une association ou d'un service public ou parapublic.

Les professionnel·les peuvent se reposer sur leur maîtrise de ces sujets pour naviguer et s'intégrer au mieux à l'environnement de travail. Si ils/elles connaissent les limites de leurs responsabilités, ainsi que le code éthique et/ou déontologique qui s'applique(nt) dans leur service, ils/elles sont moins susceptibles de franchir une limite, d'être négligent·e ou de commettre tout autre type de faute professionnelle. Cela peut leur éviter des répercussions de nature légale voire pénale sur elles/eux-mêmes et leur institution.

Un domaine de connaissance clef est celui de la littérature académique, des principes éthiques et de la réflexion philosophique en général.

Il inclut :

- **La théorie du travail social**, soit “le développement et les caractéristiques du travail social tels qu'ils ont été théorisés par les sciences humaines et sociales” ;
- **Les sciences humaines et sociales**, soit “le développement et les caractéristiques des théories en sociologie, en anthropologie, en psychologie, en sciences politiques et en sciences sociales” ;
- **La justice sociale**, soit “le développement et les principes des droits humains, ainsi que la justice sociale telle qu'elle devrait être appliquée au cas par cas.”

Il est important de noter que ce domaine de connaissances est absent de nos résultats. D'une part, les participant·es n'ont pas évoqué son rôle potentiel dans leurs missions et aptitudes, tout comme nous n'avons pas inclus de question spécifique à ce sujet dans notre questionnaire. Il semblerait que les mondes du “travail pratique” et de celui de la recherche dans les sciences humaines et sociales ne soient pas reliés par des ponts solides et tangibles, et ce quand bien même leur connexion présente de nombreux avantages (apprentissage continu, savoirs actualisés, pratiques basées sur la preuve, etc).

Or, l'accès à la littérature académique requiert de fait des compétences spécifiques, en tête desquelles se trouve l'**épistémologie**. Par exemple, la capacité à comprendre une bibliographie, à distinguer des déclarations exagérées et fallacieuses à des hypothèses bien argumentées, à comprendre le rôle des processus de *peer review*, est plus généralement acquis à l'Université, dans les parcours de formation à la recherche, que dans des formations pratiques en vue d'exercer un métier particulier. Il aurait été nécessaire d'examiner le parcours scolaire et académique des participant·es, ainsi que les standards nationaux de formation pour chaque pays représenté, afin d'établir le rôle des compétences épistémologiques dans leur travail (si ces dernières en jouent un).

Cela pose une double question, celle du temps et de l'argent consacrés à acquérir ces connaissances. Y a-t-il suffisamment d'heures dans une journée à dédier à la lecture d'ouvrages et d'articles, ou est-il attendu que ce travail soit effectué à la maison ? De plus, les services et les institutions ne sont pas tous suffisamment dotés pour assumer les coûts des abonnements aux revues scientifiques, et ainsi fournir un accès continu aux dernières publications à leurs salarié·es.

Une réflexion profonde est nécessaire pour adresser et accommoder cet aspect de la compétence.

Enfin, les professionnel·les ont besoin de connaissances fondamentales sur les publics qu'ils/elles accompagnent et les difficultés que ces derniers peuvent rencontrer.

Ce domaine de connaissances sert d'outil d'amélioration des diagnostics initiaux. Il inclut des connaissances sur :

- **Le processus de développement de l'adolescent·e**, qui consiste à "comprendre le développement et les besoins en termes de développement des (...) jeunes en observant leur comportement et les attaches qu'ils/elles forment, et ce afin de détecter tout retard" ;
- **Les soins propres à un handicap spécifique**, qui reviennent à connaître "les méthodes et pratiques utilisées spécifiquement dans le cadre de soins dispensés à des personnes présentant des handicaps physique, intellectuel et/ou d'apprentissage" ;
- **Les formes du handicap**, qui demandent de connaître "la nature et les types de handicap qui affectent les êtres humains, de nature physique, cognitive, mentale, sensorielle, émotionnelle ou développementale, ainsi que les besoins spécifiques et les besoins en termes d'accès des personnes handicapées."

Les résultats du sondage e-Youth ne permettent pas de déterminer si les professionnel·les considèrent ces domaines de connaissances comme importants ou manquants dans leur travail quotidien. Davantage de recherche est nécessaire pour approfondir l'investigation sur cet aspect spécifique de la compétence.

Les attitudes professionnelles essentielles



Les attitudes professionnelles essentielles ont été identifiées au moyen d'une méthode qui diffère légèrement de celle précédemment décrite. Au questionnaire était attaché un Glossaire définissant chaque item. Les participant-es étaient prié-es de le lire et de noter les attitudes en fonction de leur prévalence (à quelle fréquence mobilise-t-il/elle cette attitude, sur une échelle allant de "Jamais" à "Systématiquement" ?) et leur importance (considère-t-il/elle cette attitude essentielle, sur une échelle allant de "Inutile" à "Indispensable" ?).

Il est important de noter que toutes les attitudes sont considérées relativement importantes (voir Figures 7 et 8), en ce que les participant-es ont rarement sélectionné les options "Jamais" et "Inutile". Les exceptions notables portent sur "l'Acceptation d'Autrui" (1% "Inutile") et "l'Assertivité" (2% "Jamais" et 1% "Inutile").

Ces résultats peuvent indiquer que les professionnel·les jonglent d'une attitude à une autre, en fonction des circonstances et de leurs besoins. Cependant, les écarts entre la prévalence et l'importance des attitudes sont intéressants à analyser. Si des différences sont observées, en particulier si une attitude est trouvée indispensable mais n'est pas aussi fréquemment utilisée que ce à ce que l'on pourrait s'attendre, cela pourrait indiquer une zone dans laquelle les professionnel·les souhaitent s'améliorer et apprendre de nouvelles manières d'agir et de réagir.

”

On peut définir une attitude comme tout trait de personnalité appris (par opposition à inné) et qui contribue à améliorer ses performances dans un domaine. Les attitudes sont de nature psychologique, émotionnelle ou comportementale plutôt que cognitive et opérationnelle (contrairement aux aptitudes et aux connaissances).

Source : Margarida Rodrigues, Enrique Fernandez-Macias, Matteo Sostero, 2021, "Un cadre conceptuel unifié des tâches, aptitudes et compétences", JRC Working Papers (...), No. 2021/2, Commission Européenne, Joint Research Centre (JRC), Séville. Traduction personnelle.

Attitude coopérative

Maintenir une attitude coopérative consiste à toujours maintenir le dialogue avec les jeunes à tout moment, et particulièrement lorsqu'il est question de déterminer dans quels domaines ils/elles ont besoin de soutien et de conseil. Il s'agit de maintenir une oreille tendue et attentive, et de prendre en compte leurs sentiments.

Assertivité

Les professionnel·les et les familles qui essaient de soutenir les jeunes en situation complexe sont soumis·es à des pressions importantes. Dans ces circonstances, ils/elles peuvent parfois réagir avec impulsivité, et ainsi perdre le lien de confiance construit avec les jeunes. Développer son assertivité peut aider à mieux contrôler ses émotions, ses réactions et ses instincts malgré le stress, et quand la situation peut pousser à prendre des décisions irrationnelles et défensives.

Self Control

Les professionnel·les et les familles sont parfois confronté·es à la méfiance des jeunes, qui peut se muer en violences physique ou verbale inacceptables, tout particulièrement quand ils/elles sont confronté·es à des situations éprouvantes. Cela peut conduire les professionnel·les et les familles à éprouver des sentiments négatifs à l'égard des jeunes, et réagir avant d'avoir pris le temps de peser les bénéfices et les risques. De notre point de vue, le *Self Control* est une attitude essentielle, en ce qu'elle peut aider les accompagnant·es à ne pas laisser leurs émotions altérer leur jugement.

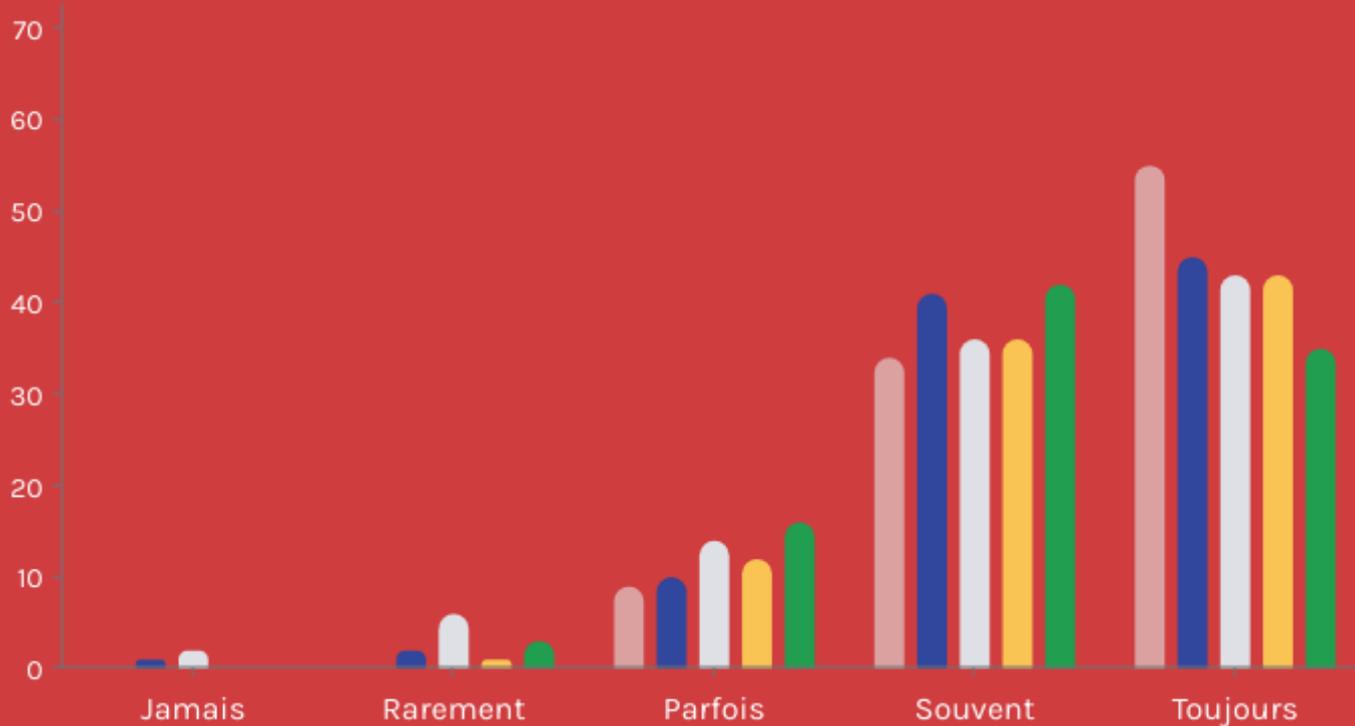
Acceptation d'autrui

Bien souvent, les professionnel·les et les familles respectent les objectifs, les projets de vie et les intérêts personnels que les jeunes se sont fixés pour elles/eux-mêmes. Cependant, il peut leur être difficile de comprendre des changements de comportement brusques. Or, ne pas juger, critiquer ou considérer que ces jeunes se trompent, sont des attitudes essentielles pour ne pas rompre le dialogue et perdre leur participation active aux plans de soutien ou de soins qui les concernent.

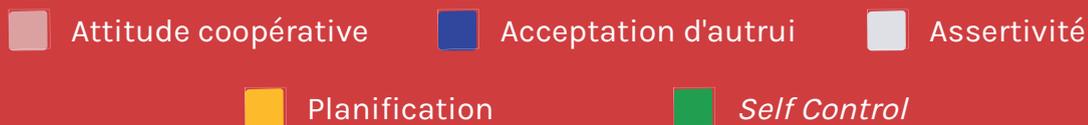
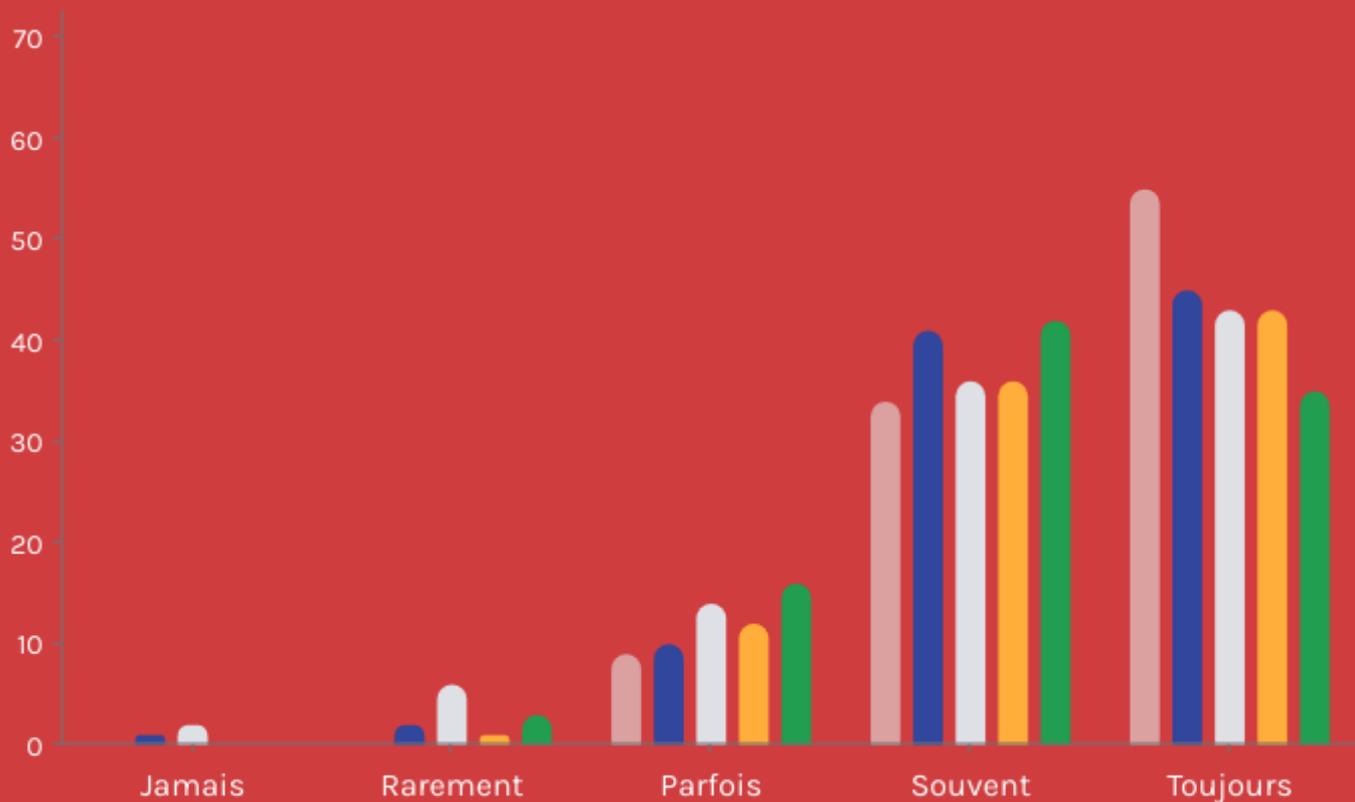
Planification

Il n'est pas rare de confondre cette attitude avec la pensée critique. La seconde se propose d'analyser les choix disponibles et leurs conséquences possibles, tandis que la première fait référence aux plans d'actions que les professionnel·les et les familles conçoivent et les stratégies qu'ils/elles mettent en œuvre en fonction d'objectifs prédéfinis.

Les attitudes essentielles selon leur **Prévalence**



Les attitudes essentielles selon leur **Importance**



A l'exception de "l'Acceptation d'Autrui", les attitudes les plus fréquentes ("Systématiquement" et "Souvent") sont différentes de celles que les professionnel·les considèrent importantes ("Indispensables" ou "Utiles").

Les professionnel·les indiquent "[Accepter] Autrui" et montrer une "Attitude de coopération" dans leur travail quotidien. En d'autres termes, ils/elles prennent en compte ce que les jeunes considèrent être leurs objectifs, leurs besoins et leurs limites personnels, autant qu'ils/elles cherchent à les impliquer activement dans leur propre parcours de soin ou d'accompagnement, de la conception à la réalisation de ce dernier. Ceci peut aussi expliquer pourquoi l'attitude "Planification" a aussi obtenu un score important en termes de fréquence. Par ailleurs, les attitudes les plus fréquemment utilisées sont cohérentes avec les aptitudes essentielles décrites plus haut.

Ils/elles considèrent cependant que ces attitudes sont moins importantes que d'avoir du Self Control (60% - "contrôle sur soi") et d'avoir de "l'Assertivité" (47%), deux attitudes très liées. Plus haut dans le présent article, nous avons émis l'hypothèse que les professionnel·les tendent à ne considérer les jeunes qu'au travers d'un prisme problématisant, comme des cas à résoudre. L'importance donnée à ces attitudes en particulier, comme moyens de "garder son calme" tout en ne les utilisant que "Souvent" (47% - 42%) plutôt que "Systématiquement" (41% - 35%) tend à confirmer cette idée et à soulever une autre question. Les professionnel·les pourraient ne pas parvenir à garder une attitude calme et positive aussi souvent qu'ils/elles le souhaiteraient lorsqu'ils/elles sont confronté·es à des jeunes dont les décisions ne leur paraissent pas rationnelles, ou qui peinent à maîtriser leurs propres émotions. De plus, cela pourrait indiquer que les professionnel·les souhaiteraient être mieux formé·es ou outillé·es pour faire face à ces situations et conserver leur calme.

Conclusion

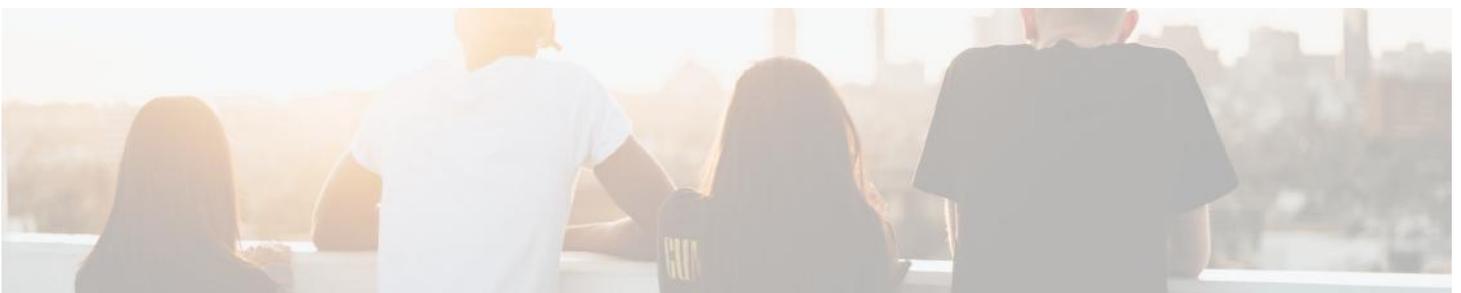
A la lumière de ces éléments, notre analyse comparative des résultats du questionnaire e-Youth et de la classification nous a permis d'esquisser un profil de compétences professionnelles équipé des aptitudes, des connaissances et des attitudes essentielles pour travailler avec des NEET ou plus généralement, des jeunes en situation complexe.

Les aptitudes et attitudes essentielles que les participant·es à l'étude ont soulignées, montrent le souci sincère que nourrissent les professionnel·les à l'égard des jeunes qu'ils/elles rencontrent. L'engagement des professionnel·les à construire des relations de confiance solides et durables est d'autant plus clair qu'il est soutenu par deux grands piliers. D'une part, ils/elles semblent s'inquiéter de leur capacité à gérer des situations stressantes et être en mesure de poursuivre l'accompagnement des jeunes après une crise. Ils/elles souhaitent clairement que leurs confrères et consoeurs adoptent des pratiques plus inclusives, et que la société toute entière s'ouvre aux jeunes, accepte leurs limites et cultive leurs qualités.

Ce que les participant·es ont rapporté être les principaux obstacles à leur travail quotidien soutient cette affirmation et ses implications. Tout d'abord, ils/elles mettent en cause la "méfiance et les barrières émotionnelles qu'ont érigé les jeunes en conséquence d'expériences passées négatives, tristes voire traumatisantes" (73%). Ils/elles trouvent aussi que les jeunes "manquent de la capacité minimum à gérer leurs émotions, leurs frustrations, leur impulsivité et leurs tendances agressives" (58%). Enfin, ils/elles regrettent les "stéréotypes que nourrissent les communautés" (57%) à leur égard et "l'isolement social" (53%) des jeunes qui en résulte et qui dissuadent les jeunes de chercher de l'aide. Peu de participant·es ont indiqué le besoin de développer de nouvelles compétences ou d'acquérir des connaissances (6 et 9% respectivement).

Il est important de noter que ces résultats sont aussi cohérents avec notre observation que les professionnel·les perçoivent la jeunesse au travers d'un prisme plutôt négatif, comme des problèmes à résoudre, et que par voie de conséquence, ils/elles manquent des opportunités de réfléchir à leurs propres pratiques et leurs propres biais. Davantage de recherche est nécessaire pour dessiner les contours de ce paradoxe entre les objectifs finaux de leur intervention (aider les jeunes à s'accomplir et être autonomes) et comment leurs biais les aident ou les empêchent de les remplir. Des risques éthiques majeurs sont attachés à cette considération, comme le fait de négliger de prendre en compte l'expérience, les connaissances et la capacité d'agir des professionnel·les, ainsi que le fait de leur imposer des tâches certes nécessaires, mais néanmoins chronophages comme se tenir au courant des dernières publications scientifiques dans leur domaine.

Sur la base de cette analyse, le reste des PR du projet e-Youth viendront apporter des données et des éclairages complémentaires sur différents aspects du travail de soutien et d'accompagnement des jeunes défavorisé·es, et sur comment développer de nouvelles compétences pour mieux communiquer, conseiller et accompagner.





Profil de

compétences

Profil de compétences cross-sectoriel



Pour mieux accompagner les NEETs

PROFESSION :

DEPUIS :

NIVEAU DE DIPLOME :

Priorités

Autonomie et inclusion sociale

Rendre les jeunes à même de défendre leurs droits et prendre des décisions par et pour elles/eux-mêmes

Évaluation & réduction des risques

Prévenir les situations de conflit, éviter des répercussions légales potentielles

Gestion des ressources

Aider les jeunes à gérer correctement leur argent et leur budget

Qualités

Observation

Connaître l'environnement des jeunes pour identifier leurs forces et leurs ressources

Ecoute active

Savoir quand et quelles questions poser, savoir quand interrompre

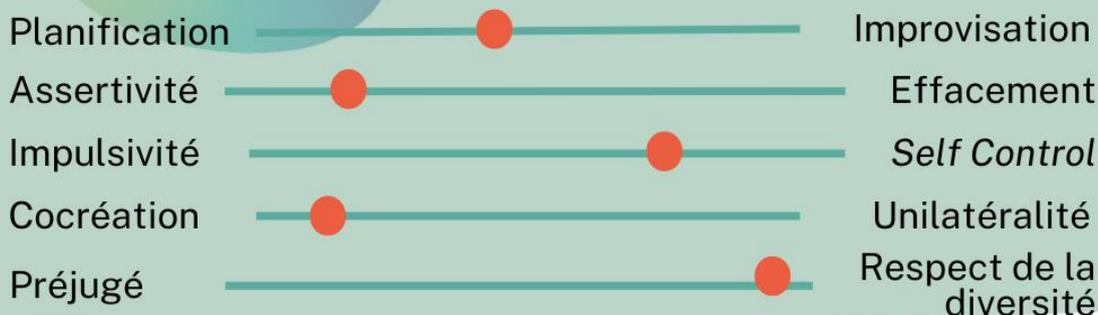
Médiation

Contribuer à résoudre des conflits ou des malentendus sans prendre parti

Communication

S'adapter aux capacités intellectuelles des personnes lorsqu'on leur donne des informations

Personnalité



La compétence renvoie davantage à une manière qu'à une qualité que l'on possède. Pour intervenir avec compétence auprès des jeunes en situation complexe, les professionnel·les doivent maîtriser et combiner les bonnes aptitudes, connaissances et attitudes.

Communiquer

Ecouter avec empathie

Comprendre sans interpréter les difficultés des jeunes ainsi que leurs besoins, leurs intérêts et leurs buts

Intelligence émotionnelle

Promouvoir la conscience de soi des jeunes et leur capacité à surmonter des crises ou leurs frustrations

Positivité

Faire face à des situations stressantes avec calme, garder le moral des jeunes au plus haut

Conseiller

Evaluer la situation

Identifier les préférences, souhaits, besoins, obstacles et difficultés

Aider à faire des choix

Assister les jeunes dans leur prise de décision, en les aidant à imaginer les conséquences

Definir des objectifs

Aider les jeunes à s'imaginer une vie idéale et comment y parvenir

Accompagner

Promouvoir l'inclusion

Défendre les droits des jeunes et contribuer à une culture inclusive

Comprendre les institutions

Aider les jeunes à accéder aux services ordinaires

Aider à l'indépendance

Rendre les jeunes capables de gérer leurs propres affaires et démarches

Connaissances

Procédures

Connaître et respecter les procédures de gestion des équipes, ressources et crises, ainsi que des lois (inter)-nationales

Sciences humaines et sociales

Se tenir au courant des dernières publications dans son domaine et être capable de réfléchir à ses propres pratiques

Formes de handicaps

Connaître les formes de handicap, les traitements et les soins adaptés

Ce profil de compétences a été créé sur la base des résultats de l'enquête en ligne e-Youth conduite en 2022, et qui a récolté 86 participations. Il offre une vue d'ensemble sur les aptitudes, les connaissances et les attitudes essentielles pour travailler avec des NEETs ou des jeunes en situation complexe.

Créé par l'Udaf 82

e-YOUTH!



Financé par
l'Union européenne



Notes de

bas de page

¹ Eurostat, 2019, "Glossaire : Les jeunes ni en Emploi, ni dans le Système Scolaire ni en Formation (NEET)", Statistics Explained, ISSN 2443-8219

² Boîte à outils VET pour l'empowerment des NEET, "Identifier" (Source)

³ Commission Européenne, 2022, "Qu'est-ce que l'ESCO ?", European Skills, Competences, Qualifications and Occupations v.1.1.1.

⁴ "Prêter attention à ce que les autres disent, écouter patiemment les arguments présentés, poser des questions lorsque nécessaire et ne pas interrompre à des moments inappropriés ; [être] capable d'écouter avec attention les besoins des (...) bénéficiaires de services et proposer des solutions adéquates." (*Listen actively*)

⁵ "Identifier les formes d'oppression dans les sociétés, les économies, les cultures et les groupes, agir sans discriminer en tant que professionnel·le, permettre aux bénéficiaires de service d'entreprendre les actions nécessaires à améliorer leur vie et permettre aux citoyen·nes de changer leur environnement en fonction de leurs intérêts propres." (*Apply anti-oppressive practices*)

⁶ "Travailler dans le respect de principes et de valeurs managériaux et organisationnels axés sur les droits humains et la justice sociale." (*Apply socially just working principles*)

⁷ "Assumer la responsabilité de ses activités professionnelles et reconnaître les limites de son expertise et de ses compétences." (*Accept own accountability*)

⁸ "Identifier ses émotions et celles des autres, savoir les distinguer entre elles correctement et observer comment elles influencent notre environnement et nos interactions sociales, et comment les gérer." (*Have emotional intelligence*)

⁹ "Travailler avec plusieurs personnes ou groupes impliqués dans un différend ou un conflit, afin de parvenir à un accord, une entente ou un compromis." (*Mediating and resolving disputes*)

¹⁰ "Garder la tête froide et sa capacité à agir avec efficacité malgré la pression ou des circonstances adverses." (*Tolerate stress*)

¹¹ "Surmonter l'adversité, faire preuve de résilience et trouver des moyens de résoudre ou de gérer les conséquences négatives d'événements difficiles." (*Maintaining a positive attitude*)

¹² "Évaluer la situation sociale des bénéficiaires de service, sans faire preuve de trop de curiosité et en respectant les règles d'un dialogue, en prenant en compte leurs familles, leurs activités, leurs communautés ainsi que les risques qu'ils/elles prennent ; identifier leurs besoins émotionnels, sociaux et corporels, ainsi que leurs ressources afin d'y répondre." (*Assess social service users' situation*)

¹³ "Discuter afin d'identifier les attentes, les besoins, les désirs et les problèmes de ses client·es, de ses collègues, de ses élèves, etc." (*Engaging with others to identify needs*)

¹⁴ “Respecter les consignes et procédures d’évaluation des risques, afin d’évaluer si un·e client·e est à-même de s’en prendre à elle/lui-même ou à d’autres, et prendre les mesures nécessaires pour minimiser les risques identifiés.” (Undertake risk assessment of social service users)

¹⁵ “Encourager et soutenir [les jeunes] lors d’activités socioculturelles organisées par des associations ou leur communauté, soutenir le développement [de leurs] compétences artistiques, sportives et professionnelles.” (Support service users in developing skills)

¹⁶ “Travailler avec les enfants, les adolescent·es et les jeunes adultes à identifier leurs aptitudes et compétences qui seront les plus utiles à leur développement, pour devenir des citoyen·nes et des adultes, et être prêt·es à vivre de manière autonome et indépendante.” (Prepare youth for adulthood)

¹⁷ L’intitulé exact du questionnaire était “Promouvoir, protéger et défendre l’inclusion sociale des jeunes, afin qu’ils/elles accèdent aux activités culturelles, éducatives et de loisirs, ainsi qu’au marché du travail.” La définition ESCO de l’inclusion sociale est la suivante : “Promouvoir l’inclusion dans les services sociaux et de soins, prendre en compte et respecter la diversité des croyances, des cultures, des valeurs et des préférences, ainsi que l’égalité.” (Promote inclusion)

¹⁸ “Prendre la parole pour les bénéficiaires de services en utilisant sa capacité à communiquer et ses connaissances dans les champs concernés, pour aider les plus défavorisé·es.” (Advocate for service users)

¹⁹ “Aider les autres à accéder aux services sociaux, légaux ou autres, y compris en les orientant vers d’autres professionnel·les, associations et institutions.” (Assisting people to access services)

²⁰ “Faciliter l’inclusion des personnes en situation de handicap dans la communauté et les soutenir dans la création et le développement de relations sociales au travers des activités proposées par la communauté.” (*Help people with disabilities during community activities*)

²¹ “Aider les personnes dans leurs démarches quotidiennes, comme faire les courses, encaisser des chèques ou payer ses factures.” (*Assist with personal administration issues*)

²² “S’assurer que les patient·es et leur famille sont au courant des risques et des bénéfices d’un traitement proposé ou des procédures, et ce afin qu’ils/elles puissent y consentir ; associer les patient·es et leurs familles dans les parcours de soins et de traitement.” (*Support informed consent*)

²³ L’intitulé original était le suivant : “Identifier et améliorer l’assertivité des jeunes bénéficiaires de services, ainsi que leurs compétences utiles de la vie courante afin qu’ils/elles soient à même de résoudre des conflits par elles/eux-mêmes.” Nous n’avons pas pu identifier d’équivalent ESCO.

Références



Gloria Alvarez-Bernardo, Ana Belen Garcia-Berben, Adrian Salvador Lara-Garrido, 2022, “Cultural Competence and Social Work: Sexual and Gender Diversity in Two Universities in the South of Europe”, *Journal of Homosexuality*

Cedefop, 2023, VET Toolkit for Empowering NEETs, Source of support of young people neither in employment, education or training, <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/neets>

Joan C. Chrisler, Angela Barney, Brigida Palatino, 2016, “Ageism can be Hazardous to Women’s Health: Ageism, Sexism and Stereotypes of Older Women in the Healthcare System”, *The Society of the Psychological Study of Social Issues*, Vol. 72, pp. 86-104, DOI: 10.1111/josi.12157

European Commission, 2022, European Skills, Competences, Qualifications and Occupations v.1.1.1., <https://esco.ec.europa.eu/en>

European Commission, 2021, “European Pillar of Social Rights”, Publications Office of the European Union, <https://op.europa.eu/webpub/empl/european-pillar-of-social-rights/en/>

Eurostat, 2019, “Glossary: Young people neither in employment nor in education and training (NEET)”, *Statistics Explained*, ISSN 2443-8219, [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Young_people_neither_in_employment_nor_in_education_and_training_\(NEET\)](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Young_people_neither_in_employment_nor_in_education_and_training_(NEET))

Sarah Hamed, Suruchi Thapar-Björkert, Beth Maina Ahlberg, 2020, “Racism in European Health Care: Structural Violence and Beyond”, *Qualitative Health Research*, SageJournals, DOI: 10.1177/1049732320931430

Mari Kangasniemi, Suyen Karki, Ari Voutilainen, Reetta Saarnio, Leena Viinamäki, Arja Häggman-Laitila, 2020, “The value that social workers’ competencies add to health care: An integrative review”, *Review article, Health and Social Care in the Community*, N°403, John Wiley & Sons Ltd, DOI: 10.1111/hsc.13266

Margarida Rodrigues, Enrique Fernandez-Macias, Matteo Sostero, 2021, “A unified conceptual framework of tasks, skills and competences”, *JRC Working Papers Series on Labour, Education and Technology*, No. 2021/2, European Commission, Joint Research Centre (JRC), Seville

Abigail M. Ross, Elaine P. Congress, Sara Matsuzaka, 2018, “Intersectionality, Social Work, and Health”, in Janna C. Heyman, Elaine Congress (eds.), *Health and Social Work: Practice, Policy and Research*, Springer Publishing Company, pp. 51-63

L'Udaf 82

L'Union Départementale des Associations Familiales de Tarn-et-Garonne (Udaf 82) est une association à but non lucratif basée à Montauban, en France. Au travers de ses services, elle vise à défendre les intérêts et l'accès aux droits fondamentaux des familles, des personnes handicapées et des populations vulnérables. Ces droits incluent l'autonomie, la reconnaissance de la capacité juridique et l'accès au logement décent.





Institution

Direction générale, présidence, service comptable, conception et management de projets



Pôle Famille

Aide et conseil au budget, prévention du décrochage scolaire, médiation des conflits familiaux, accompagnement des victimes de violences intrafamiliales



Pôle des Mandats Judiciaires

Application des mesures de protection (tutelle, curatelle, etc) et accompagnement des personnes en situation de handicap



Pôle Logement

Soutien à l'accès au logement décent



D'Jaz

Programme d'accompagnement vers la vie d'adulte de jeunes de 18-21 ans ayant eu un parcours dans les services de protection de l'enfance

Coordination

Fundacio SUPPORT Girona

Auteur·es

Stéphane Michelin
Directeur général de l'Udaf 82

Betty Paillard-Souchon
Chargé·e de recherche et développement

Edition

Betty Paillard-Souchon

Udaf
e-Youth