



Le tableau des compétences professionnelles des médiateurs sociaux européens

Document provisoire

Juillet 2025



Médiateurs sociaux, médiatrices sociales européens, mais aussi formateurs en médiation sociale, responsables d'organismes de médiation et de formation à la médiation, universitaires, et tous ceux qui participent à l'activité de médiation sociale et partagent leurs visions et finalités,

ce document vous est adressé.

Il définit les compétences professionnelles des médiateurs sociaux à l'échelle européenne.

Vous connaissez certainement de telle carte de compétences dans votre pays. Elle est souvent définie en amont des diplômes destinés aux médiateurs et médiatrices dans le domaine social. Mais pour la première fois, vous disposez d'une carte qui dépasse les spécificités de votre pays pour entrevoir la médiation sociale qui se construit au niveau européen.

Elle est le résultat d'un travail commun de partenaires européens pour concevoir un dispositif de formation innovant : ArleKin_Pro (projet Erasmus+). Ce dispositif s'adresse aux médiateurs en exercice, dans le cadre d'une formation professionnelle "tout au long de la vie". Il vise à l'obtention d'une certification européenne, d'un niveau V. Il se caractérise par une double alternance (dans son organisme d'origine et dans un organisme d'accueil pour un stage d'immersion de trois semaines dans un autre pays européen), l'accès à une plate-forme d'apprentissage à distance et un accompagnement pendant toute la durée de la formation. Il concerne également les "maîtres d'apprentissage" qui vont accueillir et accompagner dans leur organisme les médiateurs pendant leur stage.

Cette carte valorise les expertises particulières des partenaires européens associés à ce projet. C'est ainsi qu'après avoir relevé un socle commun de compétences, quelques que soient le pays et le champ social de son exercice, que nous désignons par :

- "Les fondamentaux" (Association CreE.A),

cinq domaines de compétences spécifiques émergent suivant les pays, pour lesquels ils ont développé dotés d'une expertise particulière :

- Le territoire (Belgique)
- Le champ de l'interculturalité (Espagne)
- La citoyenneté (France)
- L'accueil des réfugiés (Italie)
- L'école (Portugal)

auxquels il faut rajouter :

1. **L'accompagnement sur le lieu de travail** (pour les maîtres d'apprentissage).

2.

Cette carte est le résultat d'un travail collectif sur l'ensemble des domaines. Il s'appuie sur des référentiels développés dans les différents pays européens et des premiers travaux entrepris (à notre connaissance) à l'échelle européenne : ceux du projet LIMEDIAT (Erasmus+) pour la création d'une Licence professionnelle, et du projet CreE.A_MEM) qui s'était donné l'objectif de définir une conception nouvelle des tours d'Europe des médiateurs sociaux, exécutés de 2005 à 2009 (Projet Gruntvig ArleKin et projet Erasmus+ CreE.A).

Vous pouvez, bien sûr, vous en inspirer, en indiquant vos sources. Ce document est protégé par un Copyright.

Le consortium ArleKinPro

TABLE DES MATIÈRES

Identifier les compétences professionnelles des médiateurs sociaux européens : une question de représentation et de méthode	4
1.1. Ses bases conceptuelles	5
1.2. Sa méthodologie	6
1.1.1. La conception du “Tableau des compétences”	7
1.1.2. Le travail collectif	7
1.3. Sa mise-en-œuvre	8
1.4. Les résultats	9
1.1.3. L’analyse du travail	9
1.1.4. Savoirs académiques	10
1.1.5. Prescription des organismes de médiation et de formation à la médiation	10
Carte générale	12
1.1. Médiation sur l’ensemble d’un territoire	13
1.1. Médiation dans un contexte interculturel	14
1.2. Médiation et citoyenneté	15
1.3. Médiation en direction des migrants	16
1.4. Médiation à l’école	17
1.1. L’accompagnement sur le lieu de travail (pour les maîtres d’apprentissage).	18

Identifier les compétences professionnelles des médiateurs sociaux européens : une question de représentation et de méthode

Version 0

Le 26 Juin 2026

Construire un dispositif pédagogique pour la formation professionnelle, dans le cadre de la formation continue, d'une activité en cours de construction, et cela au niveau européen, est une gageure. Et c'est pourtant le pari que l'on a tenu.

La culture n'est pas la même entre les pays européens participant au projet. Il en est de même aussi les pratiques de médiation sociale : elles se sont développées dans le moule des structures socio-historiques de chacun des pays. L'Espagne et l'Italie sont des pays fortement décentralisés. Autrefois pays d'émigration, ils font l'apprentissage collectif de l'accueil de migrants et de l'interculturalité. L'État français, pays centralisé, a fortement encouragé (et même, parfois, initié) une médiation sociale orientée principalement vers la tranquillité publique et la citoyenneté, pour ainsi dire absente de l'accueil des réfugiés. La Belgique se rapproche de la France, à ceci près que la médiation s'intègre dans la diversité de son maillage institutionnel. Le Portugal est peut-être le pays qui rassemble la plupart de ces caractéristiques à la fois.

ArleKinPro tire avantage de cette diversité, en mobilisant l'expérience spécifique de chaque pays dans les domaines de compétences où ils ont le plus d'expertises. D'où la conception du dispositif intégrant un domaine de compétences transversal, quel que soit son champ d'exercices (baptisé les "Fondamentaux") avec des articulations dans les domaines de compétences relatives aux champs d'exercice de la médiation sociale.

Mais pour que l'apprenant s'y retrouve, encore fallait-il harmoniser la conception générale et les activités pédagogiques proposées. Il fallait surtout convenir d'une ingénierie pédagogique commune adaptée à des médiateurs sociaux souvent dotés de faible niveau scolaire, peu qualifiés professionnellement mais pourvus d'une première expérience professionnelle, et par ailleurs peu disponibles pour suivre une formation en dehors du travail.

L'expérience acquise par les Tours d'Europe des médiateurs sociaux (projets Erasmus+ ArleKin, de 2013 à 2019, prolongés par le projet CreE.A_MEM, de 2021 à 2024) nous offrait le premier format du dispositif : ils étaient construits autour d'un stage d'immersion des médiateurs sociaux dans un organisme d'un pays différent. C'est ce qui a été repris, ici, mais en le consolidant par la validation des compétences acquises par la délivrance

d'une certification, d'une part ; et par une offre de formation sous la forme d'une plate-forme d'apprentissage pour consolider les apprentissages informels ou non-formels.

Par ailleurs, la notion de compétences constitue la base de référence pour définir les apprentissages. Le cadre européen de la formation "tout au long de la vie" l'exige. La commission européenne, dans son objectif d'assurer à tout citoyen européen un minimum de savoirs, a ainsi défini 8 compétences-clés indispensables (et non tel ou tel niveau scolaire). Par ailleurs, des pays européens comme la France n'habilite que les certifications de formation définies sur la base de compétences professionnelles.

2.1. Ses bases conceptuelles

Encore fallait-il parler le même langage autour de ce terme.

Commençons par la notion de compétence. Elle bénéficie de plusieurs définitions. L'usage de ce terme peut varier selon les champs institutionnels.

Au cours de notre premier séminaire, à Nantes, en Novembre 2024, la référence proposée a été celle de G. Le Boterff, expert reconnu dans ce champ de la formation et des compétences, surtout dans le domaine des entreprises, en France mais aussi dans d'autres pays européens (Portugal, en particulier). Sa définition a été présentée et reprise ici :

On reconnaîtra (...) qu'une personne sait agir avec compétence si elle :

- *Sait combiner et mobiliser un ensemble de ressources pertinentes (connaissances, savoir-faire, qualités, réseaux de ressources,...),*
- *Pour réaliser, dans un contexte particulier, des activités professionnelles selon certaines exigences professionnelles,*
- *Afin de produire des résultats (services, produits) satisfaisant certains critères de performance pour un destinataire (client, usager, patient...).*

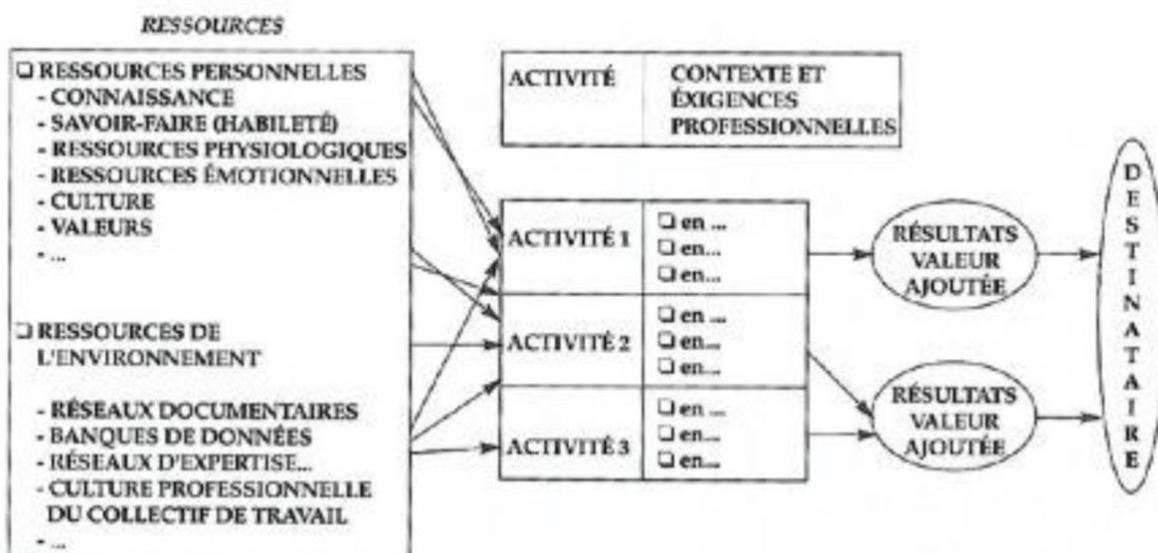


Figure 1 - Schéma de définition des compétences, par Guy Le Boterff

Cette référence constituait une première brique dans la construction de l'ingénierie. Elle permet de situer la place réciproque qu'elle assigne aux connaissances et aux compétences : les premières participent à la mobilisation "en actes" de la personne en situation de travail (autre façon de nommer les compétences) mais ne les précèdent pas. Elle va à l'encontre de la démarche traditionnelle (celle de l'université en particulier) qui définit d'abord les connaissances à acquérir, d'où se déduiraient, par simple application, les comportements, attitudes et pratiques à développer en situation de travail. Les connaissances sont des ressources, parmi d'autres. L'exercice de la médecine, en cabinet ou à l'hôpital, mobilise beaucoup plus que les connaissances en anatomie, en physiologie ou autres : encore faut-il savoir accueillir le patient, conduire avec lui un entretien, interagir avec les autres acteurs du soin, gérer son cabinet ou son service, autant d'éléments à l'origine de l'exercice en tant que carabins.¹

La deuxième brique est celle des "objectifs pédagogiques". Ils se distinguent des compétences. Quand celles-ci s'observent et s'évaluent en situation de travail, les objectifs pédagogiques se définissent par l'atteinte de résultats d'apprentissage permis par le dispositif de formation proposé. Ces résultats correspondent à l'acquisition de savoirs qui, doivent être réinvestis dans le cadre professionnel sous forme de compétences.

La référence, ici, est plus commune. Selon l'auteur américain Robert F. Mager qui en aura été son grand concepteur et promoteur, dans les années 1970 :

*Un objectif pédagogique doit répondre à plusieurs critères essentiels pour être valable et efficace. Il s'agit de définir précisément ce que l'étudiant doit être capable de faire à l'issue de la formation. Plus concrètement, un objectif pédagogique est une déclaration claire et spécifique de la performance attendue, indiquant **ce que l'apprenant doit réaliser, dans quelles conditions, et selon quels critères de réussite.***

*L'auteur insiste sur l'importance de formuler ces objectifs de manière à ce qu'ils soient compréhensibles, mesurables et orientés vers la performance concrète de l'étudiant. Il privilégie le terme de **performance** plutôt que de comportement, pour insister sur l'aspect observable et évalué de ce que l'apprenant doit accomplir².*

La dimension de tâche et d'observations concrètes sont donc centrales. Elle passe traditionnellement par l'énonciation de l'objectif en termes de verbes d'action. La taxonomie de Bloom³ fut ainsi présentée au séminaire de lancement de Nantes.

2.2. Sa méthodologie

Les références théoriques de l'ingénierie étaient ainsi posées. Sa mise en œuvre s'est développée avec deux caractéristiques fortes.

¹ Le Boterf G., *Développer et mettre en œuvre la compétence : Comment investir dans le professionnalisme et les compétences*, Paris : Eyrolles., 2018.

² Extrait de l'interrogation sur « Qwant » des termes " définition objectif pédagogique mager", le 26 Juin 20256.

³ https://fr.wikipedia.org/wiki/Taxonomie_de_Bloom

1.1.1. La conception du "Tableau des compétences"

En partant des définitions plus haut, un tableau a ainsi été proposé pour chaque "Domaine de compétences".

'Nom du "Domaine de compétences" :					
Sous-compétences	COMPÉTENCE	OBJECTIF	RESSOURCES	ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES	MÉTHODE
	N°	PÉDAGOGIQUE dans le cadre du dispositif de formation.	à la disposition de l'apprenant	de conduites par l'apprenant dans le cadre du dispositif	D'ÉVALUATION de l'atteinte de l'objectif pédagogique
	PROFESSIONNELLE				

Figure 2 – Tableau des compétences.

Les ressources (la 3^{ème} colonne en gris) recensent celles qui seront offertes à l'apprenant dans le cadre du dispositif : stage d'immersion, connaissances théoriques (toujours dans la même ambition : celles qui apparaissent nécessaires pour atteindre l'objectif pédagogique fixé dans le dispositif), sources Internet quels que soient leurs supports : vidéos, texte, animation, interactivité dans la plate-forme d'apprentissage.

Les activités pédagogiques sont celles que l'apprenant va entreprendre dans les différents temps de la formation : séance collective en présentiel en amont du stage, le stage lui-même, l'usage de la plate-forme d'apprentissage et les réponses interactives aux questions qui lui seront soumises, ou encore au cours de rendez-vous asynchrones sur Internet, etc.

L'évaluation, quant à elle, définit les modes d'observation de l'atteinte des objectifs (rédaction d'un document soumis à évaluation, réussite à des quizz, observation par le maître d'apprentissage, etc.).

1.1.2. Le travail collectif

Une des règles majeures de la conduite de cette ingénierie était sa dimension collective.

Tous les partenaires ont ainsi discuté, partagé les propositions de "Tableaux" dans le domaine de compétences dont il avait la charge. Ce travail était animé et supervisé par les deux membres de CreE.A, concepteurs de l'ingénierie.

L'équipe pédagogique, constituée par l'ensemble des partenaires, s'est ainsi réunie huit fois, aux dates suivantes : 7 janvier, 20 janvier, 31 janvier, 7 février, 2 mars, 16 avril, 5 mai et le 13 Juin. Cette intense activité se doublait également d'échanges spécifiques entre l'équipe d'animation et un des partenaires. Il faut compter au moins deux échanges par partenaire. Dans deux cas, ces échanges ont eu lieu chez le partenaire lui-même.

Ce travail collectif n'avait pas pour but unique d'évaluer les productions de chacun. Il était aussi le lieu d'un apprentissage collectif intense pour une ingénierie commune à l'échelle européenne, et, de plus, entre acteurs dits "de terrain" et des universitaires.

2.3. Sa mise-en-œuvre

Cet apprentissage collectif s'est développé essentiellement sur l'approche des compétences.

Celle-ci avait été présentée au séminaire de Nantes, sans qu'elle fasse débat. L'accord semblait être acquis. Mais il y a loin d'un accord formel et intellectuel et sa traduction dans la mise en pratique.

L'analyse tient essentiellement, pour l'auteur de ces pages, à la sous-estimation de la révolution paradigmatique sous-jacente à cette notion de compétence.

Nous sommes tous imprégnés du mode scolaire et universitaire plus que séculaire d'acquisition de connaissances, puisque c'est celui qui nous a formé. À juste titre : les savoirs étaient pour l'essentiel extérieurs aux sujets (seul le socratism, dans l'Antiquité, proposa une autre démarche, par interrogation des savoirs au sein même de la personne, ce qu'on a appelé le *socratism*). Et c'est ce qu'on reproduit le plus souvent. Cette vision a forgé cette fameuse distinction : « théorie / pratique », vision largement partagée tant par les acteurs sociaux que par les formateurs, enseignants, etc.

Or, cette distinction n'est ni plus ni moins qu'une construction sociale. Elle n'est pas de "toute vérité". Les grecs valorisaient la "métis" comme savoir rusé, "la ruse de l'intelligence"⁴, le "savoir pratique", fait d'astuces, de biais, d'imagination pour atteindre des résultats concrets. Cette "métis" était valorisée au point d'en faire une déesse, fille de Zeus et mère d'Athena, la déesse de la sagesse, de la guerre, de l'intelligence et des savoirs.

.Un des faits majeurs de cette construction mentale s'est joué, en particulier, au moment de la création de la Sorbonne : d'un côté, les connaissances abstraites (la médecine, le droit et la théologie), de l'autre les savoirs des métiers⁵ (dans les corporations et leur acquisition par le Tour de France des compagnons), savoirs incorporés que l'on acquiert sur la base de l'expérience et de l'imitation des gestes du maître.

La construction intellectuelle de cette distinction était aussi au fondement d'une hiérarchie sociale : les idées, les activités intellectuelles et leurs professions sont valorisées au détriment de l'expérience. Elle imprègne nos visions du monde qui en fait un "paradigme"⁶.

Il a fallu attendre en particulier des auteurs américains comme Argyris et Schön⁷ pour formuler la distinction entre la théorie en acte (*theory in use*) et la théorie professée (*espoused theory*), autrement dit les connaissances mobilisées dans l'action et celles qui prétendent la décrire de l'extérieur, y compris par ses acteurs. Cette distinction ouvre la voie à la conception suivante : toute pratique suppose un savoir mobilisé dans l'action.

Elle réfute de fait la distinction entre "Théorie *versus* pratique" et permet d'énoncer deux types de savoirs (ou connaissances).

- Les savoirs professionnels, d'un côté, et

⁴ https://fr.wikipedia.org/wiki/M%C3%A8tis_%28Gr%C3%A8ce_antique%29, consulté le 27 Juin 2025.

⁵ Cf. Dubar, C., *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, ARMAND COLIN, 3^{ÈME} édition, 2002

⁶ Le philosophe et scientifique T. S. Kuhn (Thomas S.Kuhn, *La révolution copernicienne*, Paris, Fayard, 1973) en fait un ensemble cohérent de grille de lecture et d'intervention sur le réel qui conditionne nos représentations du monde et nos modes de penser la réalité

⁷ Argyris, C., & Schon, D. (1978) *Organisational learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass: Addison Wesley.

- les savoirs académiques, de l'autre.

Ces deux types de savoirs, construits sur la base de l'expérience d'un côté, ou de la spéculation intellectuelle de l'autre, possèdent des modes de validation différents : la confrontation à la réalité, d'un côté ; l'échange et le débat au sein de la communauté scientifique, de l'autre, au vu des méthodes suivies pour leur élaboration, en particulier.

Sans nécessairement revendiquer cette paternité, ce nouveau paradigme en rupture avec l'ancienne (et toujours actuelle) représentation de la connaissance, est à la base de l'analyse des pratiques.

Ce détour théorique signifie la difficulté du passage d'un paradigme fortement ancré et l'émergence d'un nouveau paradigme, en particulier quand il s'agit d'inventorier les savoirs de professionnels.

C'est ce qu'on a pu constater (du moins, c'est mon hypothèse) en observant la difficulté des partenaires à identifier les compétences des médiateurs sociaux dans leurs domaines de compétences : non pas à partir des connaissances du milieu universitaire, mais du savoir des médiateurs mobilisés dans leur intervention. Les échanges et les nombreux allers-retours ont eu pour principal objectif de se doter de ce nouveau paradigme de pensée. Il était difficile, pour certains partenaires, de concevoir que la dite "théorie" (en l'occurrence, les connaissances académiques) n'était pas le point d'entrée dans la formation aux compétences, mais une ressource parmi d'autres pour la mobilisation de celle-ci.

2.4. Les résultats

Maintenant, quand on observe les compétences professionnelles identifiées par les partenaires dans leur champ de compétences – et dans la limite de leur usage de la méthode – nous pouvons observer que celles-ci sont le condensé et le produit de trois provenances, schématisées ci-dessous :

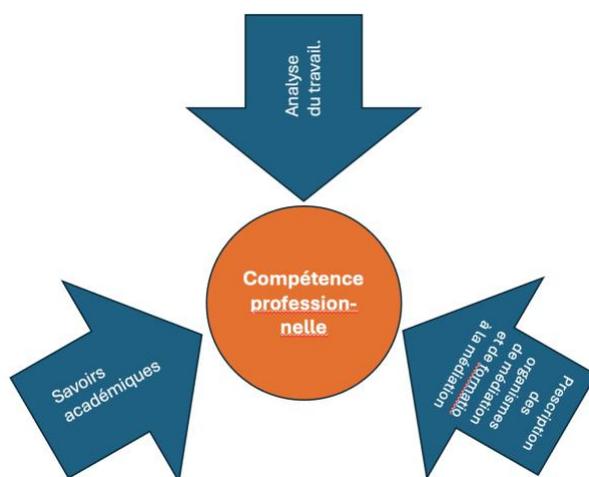


Figure 3 - Provenances de la définition de compétences

1.1.3.L'analyse du travail

Elle n'a pas été faite de façon systématique, et pourtant elle est présente dans un des héritages de la conception des compétences. En effet, nous avons repris sur de nombreux points, pour la formulation de celles-ci dans le domaine des compétences des "Fondamentaux", les objectifs de formation MSADS en France⁸. Or, celles-ci émanent d'une analyse du travail développé par ses concepteurs.

Par ailleurs, les Tableaux de compétences ont été soumis à des groupes de médiateurs sociaux pour validation. Il en ressort qu'ils se sont retrouvés dans cette description (bien qu'il s'agit, en l'occurrence, de leurs "*espoused theory*", i.e. la représentation qu'ils en ont).

1.1.4.Savoirs académiques

On y retrouve également les représentations des universitaires quant aux connaissances théoriques qui fondent leurs enseignements dans leurs diplômes de médiation sociale. Celles-ci relèvent de la conception qu'ils ont de la médiation sociale par rapport à des métiers connexes (travail social, humanitaire, métiers de la Justice, etc.).

1.1.5.Prescription des organismes de médiation et de formation à la médiation

Enfin, plusieurs partenaires étant en responsabilité d'organismes de médiation sociale (quel que soit le statut : associatif, services de municipalité, etc.) et/ou d'organismes de médiation, ils véhiculent également une conception des compétences que les médiateurs sociaux doivent déployer dans leurs activités. Ces prescriptions, plus ou moins directives et implicites, sont également en lien avec leurs commanditaires, plus ou moins étroit en fonction de la marge de manœuvre qu'ils ont par rapport à ces derniers.

⁸ Cf. MSADS, acronyme de "*Médiateur social accès aux droits et services*". Cf. <https://www.afpa.fr/formation-qualifiante/mediateur-social>, consulté le 27 Janvier 2025

Le Tableau des compétences

Le tableau des compétences est organisé en **Domaines de compétences**, de la façon suivante :

1. Les fondamentaux (de la médiation sociale)

Il s'agit de l'ensemble des compétences du médiateur social européen, quel que soit le champ d'intervention.

Les compétences 1. et 7. concernent uniquement des compétences spécifiques attendues des médiatrices et médiateurs qui intégreront la formation ArleKinPRO.

Et son application dans différents champs de la médiation :

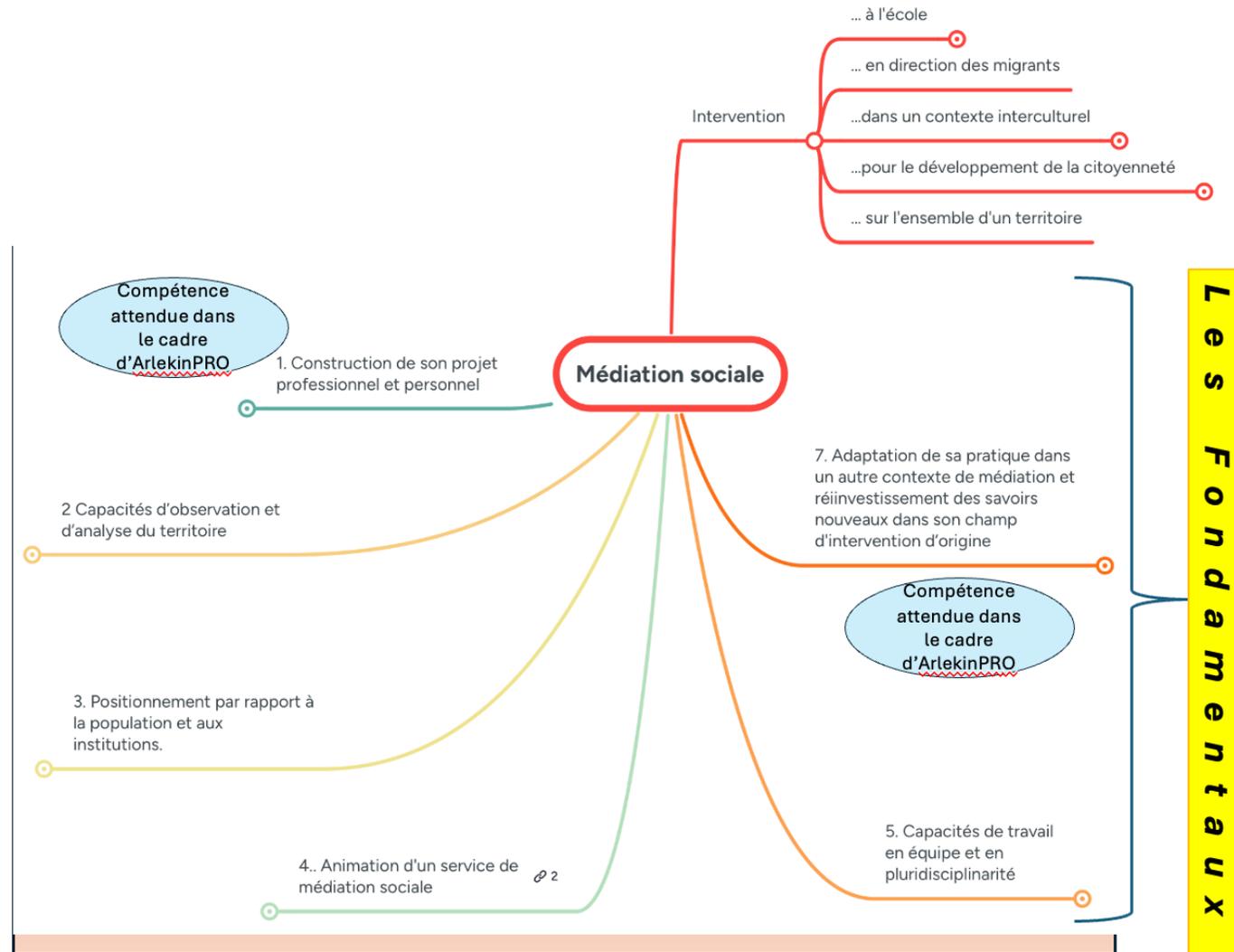
2. Le territoire (Belgique)
3. Le champ de l'interculturalité (Espagne)
4. La citoyenneté (France)
5. L'accueil des réfugiés (Italie)
6. L'école (Portugal)

auxquels il faut rajouter :

^{3.} **L'accompagnement sur le lieu de travail** (pour les maîtres d'apprentissage).

^{4.}

Carte générale



6.1. Médiation sur l'ensemble d'un territoire

2 Participation aux actions collectives dans mon territoire

Médiation sociale dans un territoire

Analyse du territoire, ses acteurs et le niveau de convivialité (vivre ensemble) / conflictualité /

3/ Identification des bénéficiaires de la médiation sociale et des formes qu'elle prend, dans une variété de villes et territoires en Belgique et en Europe,

Conduite d'une médiation
interculturelle

Identification des enjeux culturels
pour la construction du "Vivre
ensemble en paix"

**Médiation dans un
contexte
d'interculturalité**

Analyse des relations dans des
contextes multiculturels

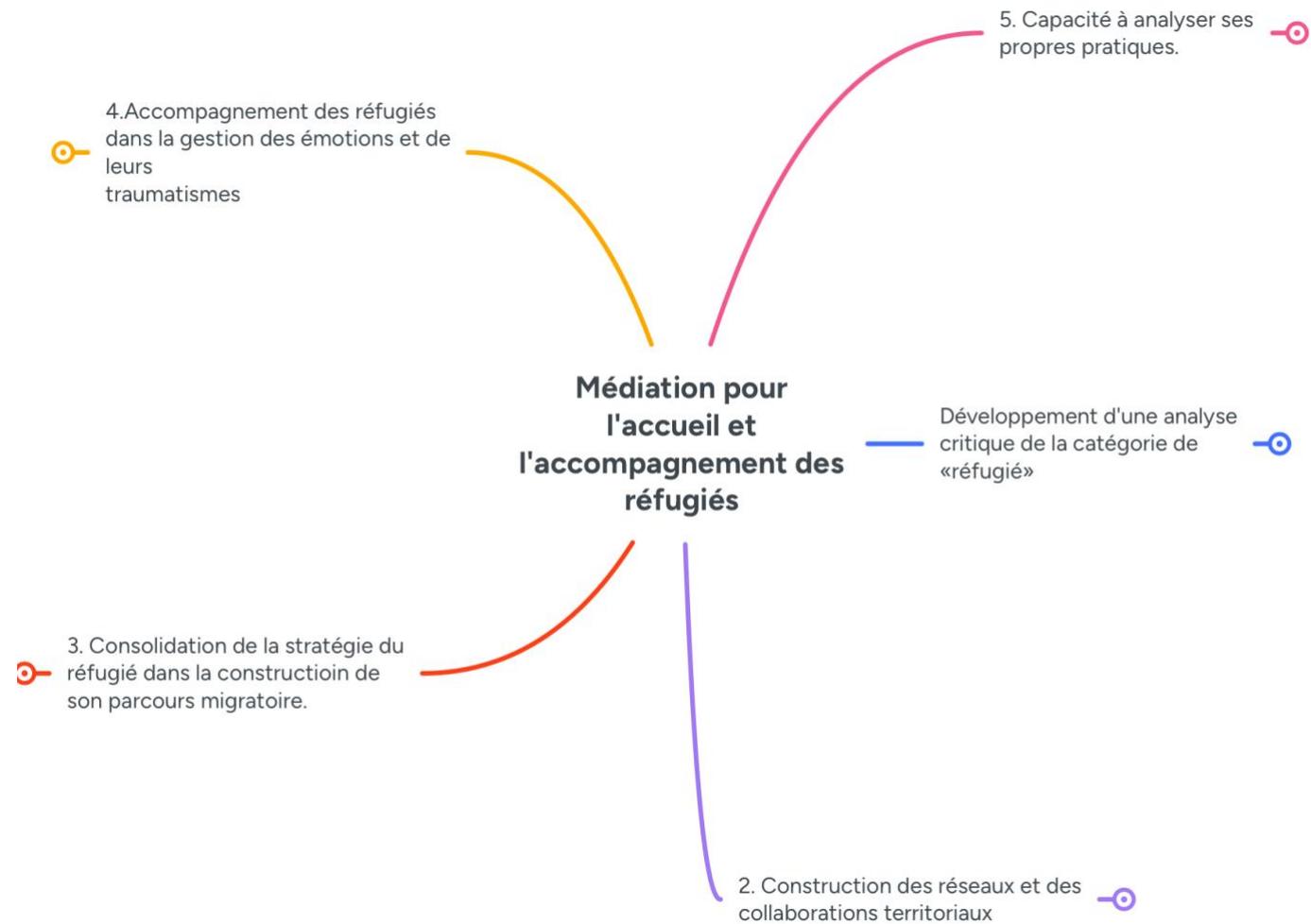
Prévention et sensibilisation pour
le vivre ensemble

**Médiation et
citoyenneté**

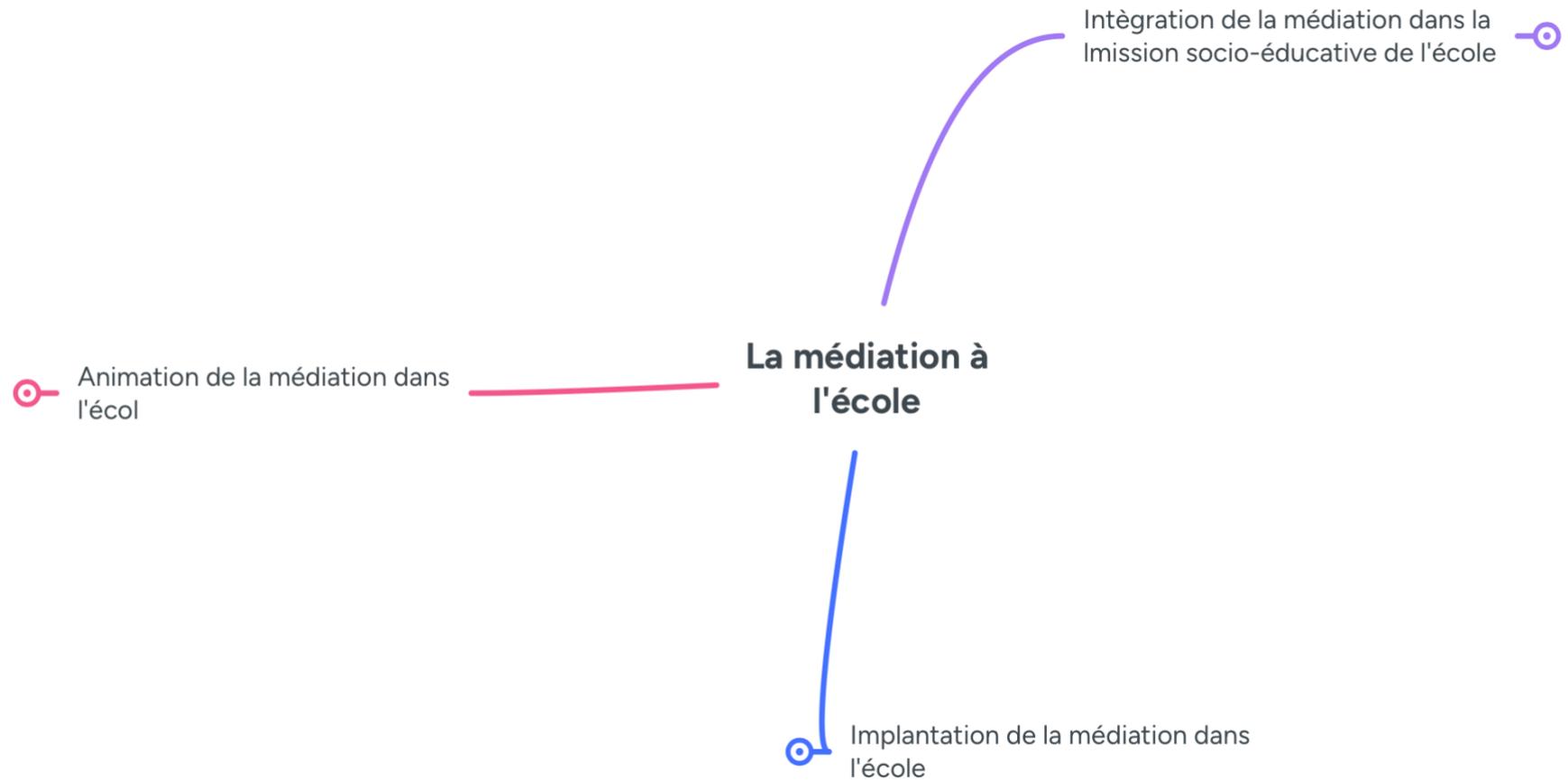
Identification de, l'environnement
politique et institutionnel.

La médiation dans les espaces
publics et partagés. Les outils
du médiateur

4.1. Médiation en direction des migrants



4.2. Médiation à l'école



4.3. L'accompagnement sur le lieu de travail (pour les maîtres d'apprentissage).

