La reconnaissance de l'éthos professionnel en situation d'accompagnement de bénévoles : l'exemple des coordinateurs d'activité en centre social

Florence Tardif Bourgoin

▶ **To cite this version:**

Florence Tardif Bourgoin. La reconnaissance de l'éthos professionnel en situation d'accompagnement de bénévoles : l'exemple des coordinateurs d'activité en centre social. Gestion et management. Conservatoire national des arts et metiers - CNAM, 2016. Français. NNT : 2016CNAM1090 . tel-01586072

HAL Id: tel-01586072

https://theses.hal.science/tel-01586072

Submitted on 12 Sep 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

le cnam

Ecole Doctorale Abbé Grégoire

Centre de Recherche sur la Formation

THESE présentée par

Florence TARDIF BOURGOIN

Soutenue le : 24 novembre 2016

pour obtenir le grade de :

Docteur du Conservatoire National des Arts et Métiers

Discipline : Sciences de l'éducation / Formation des adultes

La reconnaissance de l'éthos professionnel en situation d'accompagnement de bénévoles

L'exemple des coordinateurs d'activité en centre social

Thèse dirigée par :
Mme Anne Jorro, professeur des universités en sciences de l'éducation, CNAM, Paris.

Mme Nadine Faingold, maître de conférences honoraire en sciences de l'éducation, Université de Cergy Pontoise.

Rapporteurs :
M. Gilles Monceau, professeur des universités en sciences de l'éducation, Université de Cergy Pontoise.

Mme Hélène Bézille, professeur des universités en sciences de l'éducation, Université de Créteil.

Président de Jury :
M. Denis Lemaître, professeur, ENSTA Bretagne.

« Il était là, grand, solide,

il souriait tranquillement à Jacques

et secouait la tête affirmativement »

Albert Camus

Le premier homme (1994, p. 192)

Remerciements

Mes premiers remerciements s'adressent à mes directrices de thèse qui ont accompagné la réalisation de ce travail en m'accordant toute la confiance et la disponibilité nécessaires à son aboutissement. Vous avez toutes les deux contribué à faire de moi celle que je suis devenue en respectant celle que j'étais et en m'encourageant à prendre mes marques tout au long de nos échanges. Anne, je te remercie pour ton attention, tes lectures répétées et la rigueur avec laquelle tu as su faire émerger l'objet sur lequel je travaillais. Nadine, je te remercie pour ton écoute, ton partage et ta patience qui m'ont permis d'appréhender sereinement l'entretien d'explicitation dans ma recherche.

Mes pensées vont à tous ceux qui ont contribué à mon entrée dans la recherche : Christophe Vandernotte qui en a initié l'appétence, Richard Wittorski qui a guidé le début de ce travail et Jean-Marie Barbier pour l'accueil de mon projet au laboratoire.

A tous mes compagnons de recherche au CRF et ailleurs, nos chemins se sont croisés sur la route du doctorat : Laurence, Céline, Silvia, Marie. Je remercie plus particulièrement mon ami Patrick pour sa relecture attentive et sa qualité de présence.

Mes remerciements aux centres sociaux et aux professionnels qui ont accepté de m'ouvrir leurs portes et de me consacrer de leur temps ; les résultats de cette recherche les concernent au premier chef (Julie, Sandra, Stéphanie, Emilie).

A mon mari pour ses encouragements sans cesse renouvelés ; sans toi, je n'y serai pas arrivé. Et à mes enfants qui ont eu la patience de m'attendre toutes les fois où mon attention ne se portait plus sur eux. A tous ceux que j'oublie mais dont les sourires et les affirmations ont constitué des encouragements précieux dans ma quête de sens. A tous ceux qui ne sont plus là pour partager cette satisfaction avec moi.

Résumé

La recherche porte sur la reconnaissance de l'éthos professionnel de coordinateurs associatifs placés en situation d'accompagnement de bénévoles. Elle mobilise un cadre théorique qui articule les travaux sur la professionnalité émergente (Jorro, 2011) et l'éthos professionnel (Jorro, 2009 ; 2010) avec la théorie des communautés de pratique (Wenger, 2005). La méthodologie de recherche repose sur des entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994) et de décryptage du sens (Faingold, 1998) pour accéder aux valeurs agies qui spécifient l'engagement dans une pratique culturelle (Billett, 2008). Les résultats révèlent l'émergence d'une communauté d'apprentissage salarié/bénévoles qui accompagne la construction de l'éthos professionnel des coordinateurs tout en interrogeant la formalisation de sa reconnaissance (Belair, 2009). Ces résultats de recherche ouvrent des pistes de réflexion susceptibles de contribuer au développement professionnel des acteurs associatifs.

Mots clés : éthos professionnel, reconnaissance, communautés de pratique, valeurs agies, bénévoles, accompagnement.

Abstract

The research focuses on professional ethos recognition of associative coordinators placed in a position of volunteers' accompaniment. It mobilizes a theoretical framework that articulates work on emergent professionalism (Jorro, 2011) and professional ethos (Jorro, 2009; 2010) with communities of practice theory (Wenger, 2005). The research methodology is based on elicitation interviews (Vermersch 1994) and 'decryption of meaning interviews' (Faingold, 1998) to access to 'acted out values' that specify commitment in a cultural practice (Billett, 2008). The results reveal an emergent employee/volunteers learning community accompanying professional ethos construction while questioning the formalization of its recognition (Belair, 2009). These research results provide lines of thought that can contribute to the professional development of associative actors.

Keywords: professional ethos, recognition, communities of practice, acted out values, volunteers, accompaniment.

Table des matières

Liste des figures p. 12
Liste des tableaux p. 13
Liste des annexes p. 14
Glossaire p. 15

Préambule p. 16
Introduction p. 18

Première partie : la construction de l'objet de recherche

Chapitre 1
Un contexte de professionnalisation associative dans le champ de l'éducation populaire
I- Professionnalisation et éducation populaire p. 30
1-La dimension professionnelle du bénévolat p. 30
1-1 L'institutionnalisation des activités sociales p. 30
1-2 Les enjeux d'une mixité statutaire p. 32
2-La formation des bénévoles en centre social p. 34
2-1 La formalisation des cadres d'intervention p. 34
2-2 L'Animation globale et ses champs professionnels p. 36
2-3 La mutation des références à l'éducation populaire p. 37
2-4 Le développement de la formation dans les fédérations p. 39
II- L'animation du bénévolat : une nouvelle réalité professionnelle p. 39
1-L'évolution du travail en centre social p. 40
1-1 Une tendance exogène à la qualité et à l'évaluation p. 40
1-2 La formation et la participation des bénévoles p. 41
1-3 Le rôle du coordinateur dans l'animation du bénévolat p. 42
1-4 Le coordinateur d'activité ASL p. 43
2-L'animation d'une communauté d'apprentissage émergente p. 45
2-1 Des espaces institutionnels fluctuants p. 45
2-2 Des espaces d'aménagement des attentes bénévoles p. 46
2-3 Une fonction de tuteur-médiateur p. 47

Chapitre 2

L'accompagnement des bénévoles : une relation culturelle médiatisée

I- L'accompagnement : un processus relationnel ; approche anthropologique p. 51
1-Le champ de l'accompagnement p. 51
1-1 Contexte d'apparition des pratiques d'accompagnement p. 51
1-2 Fonction institutionnelle et processus relationnels p. 52
1-3 « Se mettre en chemin à côté de l'autre » p. 54
2-Registres et postures d'accompagnement p. 55
2-1 L'accompagnement « tel qu'il est vécu » p. 56
2-2 L'accompagnement comme création de savoirs p. 57
2-3 La dimension formative de l'accompagnement p. 60
II- Accompagner des bénévoles : logiques à l'œuvre ; approche conceptuelle p. 63
1-Le tutorat comme modalité d'accompagnement p. 63
1-1 Les fonctions du tutorat : apprentissages et socialisation p. 63
1-2 Tutorat et relation d'accompagnement p. 65
1-3 Dialogue rationnel et production de sens p. 66
2-Une fonction de tiers-symbolisant p. 68
2-1Un double régime de présence p. 68
2-2 L'horizon d'attente de la médiation p. 69
3-La place de la culture dans l'agir professionnel p. 71
3-1 Les gestes de métier et la stylisation du genre p. 71
3-2 La reconnaissance du sujet agissant p. 72

Chapitre 3

La construction du soi professionnel dans une communauté d'apprentissage émergente

I- La reconnaissance d'une professionnalité émergente p. 75
1-Un rapport renouvelé à la professionnalité p. 76
1-1 Un processus dynamique d'engagement p. 76
1-2 La construction du soi professionnel p. 77
2-Les conditions de la reconnaissance p. 77
2-1 Une approche phénoménologique de l'homme capable p. 78
2-2 Savoirs professionnels : « capacités et pratiques sociales » p. 79
2-3 L'éthique professionnelle et la place des valeurs dans l'activité p. 80

2-4 La compréhension indicielle de l'agir professionnel p. 81
2-5 La formalisation de la reconnaissance professionnelle p. 83
II- Le support d'une communauté de pratique émergente p. 84
1-La théorie sociale des apprentissages p. 85
1-1 Une référence aux travaux issus du *workplace learning* p. 85
1-2 Communauté de pratique et développement professionnel p. 88
1-3 Les dimensions de la pratique p. 89
1-4 La notion de communauté de pratique émergente p. 91
1-5 Un dispositif d'apprentissage au travail p. 93
2-Des apprentissages informels, ritualisés, transformateurs p. 94
2-1 La mise en forme sociale des apprentissages p. 94
2-2 Des formes ritualisées d'interaction p. 96
2-3 La transformation des schèmes de sens p. 98

Chapitre 4
La reconnaissance de l'éthos professionnel à partir d'un engagement dans la pratique
I- Ethos professionnel et transactions de reconnaissance p. 101
1-Fondements théoriques p. 102
1-1 Un principe d'action éthique p. 102
1-2 Une posture énonciative p. 103
2-Ethos et développement professionnel p. 104
2-1 Des actes professionnalisants p. 104
2-2 Des transactions sociales p. 105
2-3 Des formes d'éthos professionnel p. 106
3-Signaux de reconnaissance p. 108
3-1 Le concept d'ipséité ou la subjectivation de l'agir p. 108
3-2 Reconnaissance de soi par autrui et reconnaissance mutuelle p. 109
3-3 Reconnaissance polycontextuelle et *Boundary crossing* p. 110
II- Rendre visible les processus constitutifs de l'éthos professionnel p. 112
1-Une identité axiologique dans l'action p. 112
1-1 L'incorporation-répercussion de savoirs, de normes et de valeurs p. 113
1-2 L'engagement p. 114
1-3 L'anticipation p. 114

2-Les dualités constitutives d'un design d'apprentissage p. 115
2-1 Quatre dimensions de design pour l'apprentissage p. 116
2-2 Une modélisation de l'éthos en situation d'accompagnement de bénévoles p. 117
III- L'engagement dans la pratique comme voie de reconnaissance de l'éthos p. 118
1-Proposition d'analyse p. 119
1-1 Un processus d'acculturation inscrit dans un rapport conçu/émergent p. 119
1-2 Un processus d'engagement appuyé par des négociations de sens p. 120
1-3 Un processus de projection soutenu par des outils de réification p. 121
2-Problématique de recherche et formulation des hypothèses p. 122

Deuxième partie : méthodologie de recherche et analyse des résultats

Chapitre 5
Les entretiens de décryptage du sens : un accès privilégié aux valeurs agies
I- Explicitation et décryptage du sens : repérages p. 127
1-Approche du singulier et référence à l'expérience vécue p. 127
1-1 L'approche du singulier chez Vermersch p. 127
1-2 L'accompagnement à la verbalisation du vécu p. 128
2-Pré-réfléchi et prise de conscience : une double temporalité p. 129
2-1 La référence à Piaget et à Husserl p. 129
2-2 Réfléchissement et réflexion p. 130
3-Le primat de la référence à l'action p. 131
3-1 L'action comme connaissance autonome p. 131
3-2 L'action vécue et les informations satellites p. 132
3-3 L'appel à la mémoire concrète et la fonction des relances p. 134
4-Les entretiens de décryptage du sens p. 136
4-1 Les niveaux expérientiels p. 137
4-2 Le décryptage du sens p. 138
II- Présentation du dispositif de recherche p. 139
1-La construction du dispositif et les phases d'entretien p. 139
2-La temporalité liée aux Ede p. 141
2-1 Le choix du moment p. 141
2-2 Le déroulement temporel des Ede p. 142

3-L'analyse du matériau p. 143
3-1 L'analyse du processus d'acculturation p. 144
3-2 L'analyse du processus d'engagement p. 145
3-3 L'analyse du processus de projection p. 147

Chapitre 6

Les espaces d'engagement constitutifs de l'éthos professionnel des coordinateurs

I- Une traduction en référence à deux communautés de pratique p. 151
1-L'espace d'engagement de la communauté centre social p. 151
1-1 Des savoirs « à transférer » p. 152
1-1-1 La présentation du projet associatif p. 152
1-1-2 Les informations relatives aux règles de fonctionnement p. 153
1-1-3 Les communications sur la vie associative p. 154
1-2 La communauté centre social : un répertoire de symboles p. 154
2-L'espace d'engagement de la communauté d'activité ASL p. 156
2-1 Des savoirs « à formaliser » p. 157
2-1-1 La formation sur le tas pour la mise en route de l'activité p. 157
2-1-2 Le suivi du déroulement de l'activité et de son évaluation p. 158
2-1-3 L'acquisition de compétences spécifiques p. 159
2-2 La communauté d'activité ASL : un répertoire de styles et de routines p. 161
3-La traduction des valeurs : liens de courtage et produits de réification p. 162
3-1 La recherche d'un alignement de perspectives p. 163
3-2 La relation d'accompagnement : un objet-frontière p. 164
II- L'émergence d'une communauté d'apprentissage salarié/bénévoles p. 165
1-Engagement dans la relation d'accompagnement et savoirs « pour soi » p. 165
1-1 La relation bénévole/coordinateur p. 166
1-1-1 La dimension collective du rapport à l'engagement p. 167
1-1-2 La dimension individuelle du rapport à l'engagement p. 168
1-2 La relation bénévole/publics p. 169
2-La traduction du soi professionnel dans les «boucles » de relation p. 171
2-1 Relation, négociation et concrétisation p. 172
2-2 De la traduction des valeurs à la traduction du soi professionnel p. 173
2-3 Le processus d'acculturation dans la reconnaissance de l'éthos professionnel p. 175

Chapitre 7

La mise au jour des valeurs agies dans la relation d'accompagnement

I- Un engagement communautaire qui traduit l'éthos collectif p. 179
1-Analyse du premier récit et choix des moments p. 179
1-1 Le repérage des étapes p. 180
1-2 Un moment qui se détache p. 181
2-Les valeurs agies mobilisées dans la relation d'accompagnement p. 182
2-1 Le moment associé à la présentation du bénévole : axe de la relation/zoom 1 p. 183
2-2 Le moment associé au projet d'activité : axe de la négociation/zoom 3 p. 186
2-3 Le moment des modalités d'accompagnement : axe de la concrétisation/zoom 4 p. 190
3-Un engagement qui traduit l'identification à la communauté émergente p. 193
3-1 Le « contact » et le « lien » comme sources d'identification spontanée p. 194
3-2 La « brèche » comme résultat d'une médiation culturelle réussie p. 195
II- L'émergence du soi professionnel : des trajectoires négociées p. 196
1-Le respect de l'engagement bénévole : le contact p. 196
1-1 La trajectoire de Sandra p. 197
1-2 Une reconnaissance partagée p. 198
2-La connaissance des publics : le lien p. 199
2-1 La trajectoire d'Emilie p. 200
2-2 La trajectoire de Julie p. 202
2-3 Une co-construction de savoirs p. 203
3-Des trajectoires de double niveau p. 203
3-1 Une continuité d'expérience dans la relation d'accompagnement p. 204
3-2 Une prise de position dans l'environnement communautaire élargi p. 205
3-3 Le processus d'engagement dans la reconnaissance de l'éthos professionnel p. 207

Chapitre 8

Les conditions de reconnaissance associées à la projection du soi professionnel

I- La projection dans un moment choisi d'accompagnement p. 211
1-Des choix de moments associés à l'axe de la concrétisation p. 211
1-1 La « brèche » comme moment significatif de formation p. 212
1-2 Le répertoire partagé comme soutien au projet d'accompagnement p. 213
2-Formes de participation et renouvellement des pratiques p. 215

2-1 Un moment informel de bilan post séance : Emilie p. 216
2-2 L'observation d'une prise d'autonomie : Julie p. 217
2-3 La recherche d'une adhésion collective : Sandra p. 219
II- La projection dans les espaces de reconnaissance p. 222
1-Des initiatives qui engagent des conditions endogènes de reconnaissance p. 222
1-1 Des outils d'accompagnement : Emilie p. 222
1-2 Un cadre pédagogique : Julie p. 223
1-3 Des espaces relationnels : Sandra p. 224
2-Dilemmes de participation et conditions exogènes de reconnaissance p. 227
2-1 Des formes d'éthos singulier p. 227
2-1-1 Un éthos pédagogique : Emilie p. 227
2-1-2 Un éthos technique : Julie p. 229
2-1-3 Un éthos relationnel : Sandra p. 230
2-2 Des signaux de reconnaissance p. 231
2-3 Le processus de projection dans la reconnaissance de l'éthos professionnel p. 235
2-4 Une reconnaissance globale de l'éthos professionnel p. 237

Conclusion p. 238
Bibliographie p. 245
Annexes p. 256

Liste des figures

-Figure 1 : La construction des savoirs dans l'accompagnement (Cuche, Canivet & Donnay, 2012)

-Figure 2 : L'accompagnement comme continuum entre deux pôles (Charlier & Biémar, 2012b)

-Figure 3 : Boucles de compétences mobilisées dans une relation d'accompagnement (Biémar, 2012)

-Figure 4 : Deux façons différentes de faire passer des messages à travers des contextes (Latour, 1993)

-Figure 5 : Le genre, le style et l'éthos professionnel dans l'accompagnement (Charlier &Biémar, ibid)

-Figure 6 : Les dilemmes du formateur, un espace de tensions (Lemaître, Morace & Coadour, 2013)

-Figure 7 : Les processus de développement de l'éthos professionnel (Jorro, 2010)

-Figure 8 : Quatre dimensions de design pour l'apprentissage (Wenger, 2005)

-Figure 9 : Le système des informations satellites de l'action vécue (Vermersch, 1994)

-Figure 10 : Le niveau expérientiel des stratégies (Faingold, 1998)

-Figure 11 : Le niveau expérientiel des identités (Faingold, 1998)

-Fig. a : Une modélisation de l'éthos professionnel en situation d'accompagnement de bénévoles

-Fig. b : Le déroulement temporel des Ede

-Fig. c : Processus d'émergence de la communauté d'apprentissage salarié/bénévoles

-Fig. d : Logiques de traduction/relation associées au processus d'acculturation

-Fig. e : Le processus d'acculturation dans la reconnaissance de l'éthos professionnel

-Fig. f : Le processus d'engagement dans la reconnaissance de l'éthos professionnel

-Fig. g : Sphères de reconnaissance mobilisées en situation d'accompagnement de bénévoles

-Fig. h : Signaux de reconnaissance communautaire et transformation des pratiques associées

-Fig. i : Le processus de projection dans la reconnaissance de l'éthos professionnel

Liste des tableaux

-Tab. 1 : Vue d'ensemble des entretiens réalisés

-Tab. 2 : Profils des coordinateurs ASL rencontrés

-Tab. 3 : Synthèses conceptuelles associées à la construction de l'objet de recherche

-Tab. 4 : Thématiques des entretiens préparatoires associées à la construction des Ede

-Tab. 5 : Grille d'analyse du matériau

-Tab. 6 : Nature des savoirs investis selon les espaces d'engagement communautaire

-Tab. 7 : Les savoirs « à transférer » de la communauté centre social

-Tab. 8 : Critères associés à la communauté centre social

-Tab. 9 : Les savoirs « à formaliser » de la communauté d'activité ASL

-Tab. 10 : Critères associés à la communauté d'activité ASL

-Tab. 11 : Critères des communautés de référence articulés aux logiques de traduction

-Tab. 12 : Les savoirs « pour soi » dans l'espace relationnel de la communauté émergente

-Tab. 13 : Savoirs « pour soi » et boucles de relation dans un entretien de recrutement

-Tab. 14 : Critères de la communauté émergente articulés aux boucles de relation

-Tab. 15 : Le repérage des zooms à l'écoute des récits de recrutement

-Tab. 16 : Les zooms par coordinateur dans l'évocation du recrutement

-Tab. 17 : Caractéristiques de l'engagement communautaire dans chaque zoom de recrutement

-Tab. 18 : Prises d'information et de décision associées aux zooms 1 et 3

-Tab. 19 : Prises d'information et de décision associées au zoom 4

-Tab. 20 : Indices de continuité d'expérience à travers le fil conducteur d'un moment de recrutement

-Tab. 21 : Engagements et prises de position à travers les zooms de recrutement explorés

-Tab. 22 : Situations relatives au choix d'un moment réussi de formation

-Tab. 23 : Contributions au développement du répertoire de la communauté émergente

-Tab. 24 : La participation/réification au service d'une logique endogène de reconnaissance

-Tab. 25 : Formes d'éthos singulier associées aux signaux de reconnaissance exogène

Liste des annexes

Annexes I : Entretiens institutionnels

Annexe I-1 Guide d'entretien Directeurs

Annexe I-2 Retranscription Directeur 1

Annexe I-3 Retranscription Directeur 2

Annexes II : Entretiens préparatoires

Annexe II-1 Guide d'entretien Coordinateurs

Annexe II-2 Retranscription Stéphanie

Annexe II-3 Retranscription Emilie

Annexe II-4 Retranscription Julie

Annexe II-5 Retranscription Sandra

Annexes III : Ede et post Ede Emilie

Annexe III-1 Fiche de synthèse (a) Emilie

Annexe III-2 Ede 1 Emilie

Annexe III-3 Ede 2 Emilie

Annexe III-4 Fiche de synthèse (b) Emilie

Annexe III-5 Post Ede Emilie

Annexes IV : Ede et post Ede Julie

Annexe IV-1 Fiche de synthèse (a) Julie

Annexe IV-2 Ede 1 Julie

Annexe IV-3 Ede 2 Julie

Annexe IV-4 Fiche de synthèse (b) Julie

Annexe IV-5 Post Ede Julie

Annexes V : Ede et post Ede Sandra

Annexe V-1 Fiche de synthèse (a) Sandra

Annexe V-2 Ede 1 Sandra

Annexe V-3 Ede 2 Sandra

Annexe V-4 Fiche de synthèse (b) Sandra

Annexe V-5 Post Ede Sandra

Glossaire

Acronymes

ASL : Activités Sociolinguistiques
ASS : Assistant de Service Social
BAFA : Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur
BTS : Brevet de Technicien Supérieur
CA : Conseil d'Administration
CAF : Caisse d'Allocations Familiales
CDVA : Conseil de Développement de la Vie associative
CEFIL : Centre d'Etudes, de Formation et d'Insertion par la Langue
CLP : Comité de Liaison pour la Promotion des migrants et publics en recherche d'insertion
CMUC : Couverture Maladie Universelle Complémentaire
CNAF : Caisse Nationale d'Allocations Familiales
CRAJEP : Comité Régional des Associations Jeunesse et d'Education Populaire
DEFA : Diplôme d'Etat relatif aux Fonctions d'Animateur
DEJEPS : Diplôme D'Etat de la Jeunesse, de l'Education Populaire et du Sport
DELF : Diplôme d'Etudes en Langue Française
DILF : Diplôme Initial de Langue Française
DUT ASSC : Diplôme Universitaire de Technologie - Animation Sociale et Socioculturelle
FCSF : Fédération des Centres Sociaux et socioculturels de France
FDVA : Fonds pour le Développement de la Vie Associative
FLE : Français Langue Etrangère
FLI : Français Langue d'Intégration
FONJEP : Fond de coopération de la Jeunesse et de l'Education Populaire
GISTI : Groupe d'Information et de Soutien aux Immigrés
Radya : Réseau des Acteurs de la Dynamique des ASL
REAAP : Réseau d'Ecoute, d'Appui et d'Accompagnement aux Parents
RSA : Revenu de Solidarité Active
SNAECSO : Syndicat employeur des acteurs du lien social et familial
UFFCS : Union Fédérale des Centres Sociaux d'Ile de France
VAE : Validation des Acquis de l'Expérience
VVV : Ville-Vie-Vacances

Abréviations

CAE Communauté d'apprentissage émergente
CP Communauté de pratique
CS Centre social
Ede Entretien d'explicitation
PI Prise d'information
PD Prise de décision
VA Valeur agie
VA + (Moment le plus important)

Préambule

Mon intérêt pour le secteur associatif est né des expériences professionnelles qui ont jalonné mon parcours. Le bénévolat est une pratique sociale que j'ai d'abord observée en tant que professionnelle du travail social (assistante de service social). J'ai pu en mesurer les effets auprès des bénéficiaires tout en constatant les difficultés inhérentes à ce type de collaborations. C'est ensuite en tant que formatrice (impliquée dans la préparation au Diplôme d'état d'assistant de service social) que la coopération salariés/bénévoles est venue questionner ma pratique du point de vue du rapport aux valeurs qui accompagne la construction du positionnement professionnel. La rencontre des étudiants avec les bénévoles sur leurs terrains de stage les engage à interroger les enjeux professionnels (vis-à-vis des bénéficiaires) et la nature de leurs places dans les structures d'accueil (en tant que stagiaires et en tant que futurs travailleurs sociaux). Lors des visites de stage ou des ateliers en formation, les stagiaires se posent beaucoup de questions sur la légitimité des actions menées lorsqu'elles émanent de bénévoles ne disposant pas toujours de 'compétences' dans le champ de l'intervention sociale. Ils reconnaissent également volontiers les bénéfices humains engagés dans la relation avec les publics.

Ces expériences associatives constituent pour les futurs travailleurs sociaux des occasions de confronter des modèles d'intervention différents qui les conduisent à affirmer davantage leur identité professionnelle. J'ai découvert dans ce contexte le développement de formations destinées aux bénévoles ne visant plus seulement la compréhension du projet associatif mais également l'acquisition de compétences et de postures spécifiques au champ d'intervention. La question de la formation et de l'accompagnement des bénévoles a alors bousculé l'opposition classique que je m'étais forgée entre un professionnel formé et qualifié (pour lequel je participais à la construction de sa professionnalisation) et un bénévole dont l'engagement ne me semblait pas relever d'une logique de compétences. Cet étonnement initial a contribué à l'émergence de mon objet de recherche.

La délimitation de l'objet révèle ainsi des préoccupations singulières quand l'activité de recherche se conjugue avec une pratique professionnelle qui lui est associée, elle implique une vigilance particulière quant à la distinction des finalités respectives d'action et de compréhension (Barbier, 2001). Pour le chercheur-praticien : *« La pratique est considérée comme un cas exemplaire, une source d'analyse »* (Dejean, Biémar & Donnay, 2010, p. 65). L'engagement d'un praticien en recherche relève alors, à l'instar de Lave & McDermott (2002), d'une conception de l'apprentissage qui entre en relation avec une vision de la production scientifique : *« Le travail de recherche n'est pas à envisager comme un stock de connaissances possédées et la lecture un moyen de les acquérir ou de les transmettre mais comme une façon de travailler de façon productive avec elles*[1] *»* (p. 44).

La reconnaissance de l'éthos professionnel engage la référence aux valeurs et aux postures permettant d'interpréter la réflexion sur l'expérience vécue (Jorro, 2009a). Elle s'éloigne d'une conception de la professionnalité comme devant faire la preuve de la démonstration de son existence (Jorro, 2011a) pour s'intéresser à la professionnalité « émergente » toujours en construction et jamais achevée (De Ketele, 2013). L'approche de la reconnaissance professionnelle tient compte ici des systèmes d'attentes interpersonnels (se reconnaître et être reconnu) ; elle suppose *« la valorisation des qualités professionnelles, mais aussi la légitimation du positionnement professionnel de l'acteur »* (Jorro, 2009b, p. 185). Cette forme de reconnaissance s'inscrit dans une approche phénoménologique d'un modèle de l'homme capable (Ricœur, 2004) qui permet de saisir le fil conducteur d'une pratique à partir de la qualité de l'investissement dans le métier, des systèmes de valeurs, de la nature de l'engagement et d'une certaine forme de responsabilité (Jorro, 2009a).

[1] Traduction de Gilles Brougère (2008, p. 61).

Introduction

Les centres sociaux sont présents dans les quartiers pour animer la vie locale dans un objectif de développement territorial. Leur fonctionnement relève à la fois d'une logique articulée aux politiques sociales et d'une pratique militante de défense des valeurs de l'éducation populaire (participation et citoyenneté). Ils inscrivent leurs missions dans le champ de l'insertion (accès aux droits, lien social, citoyenneté). Ils proposent des activités telles que le soutien à la scolarité, l'apprentissage du français, l'accueil social et les loisirs. Ils s'adressent à tous les habitants (visée intergénérationnelle) en veillant à ce que les propositions répondent à leurs attentes (diagnostic des besoins locaux, comités d'habitants).

Dans un environnement propice à l'éducation populaire, le partage des valeurs du projet associatif fait partie intégrante d'une démarche favorisant l'adhésion de ses membres. Le fonctionnement associatif des centres sociaux repose ainsi sur une coopération entre salariés et bénévoles dans la mise en œuvre des projets. La professionnalisation traditionnelle en centre social se déploie à l'articulation de l'animation socioculturelle et du travail social. Les bénévoles se sont progressivement associés à ces deux champs d'intervention tout en bénéficiant de formations spécifiques inscrites dans le prolongement des mouvements issus du développement culturel en milieu populaire (années 1960).

Depuis quinze ans, le renforcement de logiques exogènes de professionnalisation émanant des bailleurs (nouvelles exigences associées au financement d'un service public ou par délégation dans le cadre d'un appel d'offres) entraînent de nouvelles formes d'organisation axées sur la rationalisation du travail et la qualité des services rendus dont dépend la reconduite des financements. Ce mouvement s'opère à la faveur d'un renouvellement des pratiques de formation destinées aux bénévoles.

Les centres sociaux ont ainsi développé une formalisation plus grande de l'accueil des bénévoles (procédures de recrutement, compétences attendues) qui s'est accompagnée d'une logique de formation dépassant les objectifs traditionnels d'appropriation d'un projet centre social (Tardif Bourgoin, 2014). Dans ce contexte, des pratiques d'accompagnement individuel s'engagent sous la responsabilité d'un salarié qui occupe une fonction de 'tuteur'. L'accompagnement garantit le bon fonctionnement de la mission et favorise l'intégration du bénévole à travers une *« logique de traduction culturelle par rapport à l'action »* (Wittorski, 2007, p. 119). Ces pratiques répondent plus particulièrement à une logique de professionnalisation de l'activité à travers des règles de fonctionnement et des fiches de poste.

Chaque activité en centre social est coordonnée par un salarié qui assure une fonction de chargé de projet (déclinaison d'objectifs, identification des ressources matérielles et humaines disponibles, encadrement des bénévoles dans la mise en œuvre des actions auprès des habitants). La fonction coordination est assurée par des salariés issus d'origines professionnelles diverses : travail social, développement local, animation. Les coordinateurs sont chargés du recrutement et de la formation des bénévoles dans leurs activités respectives. Les bénévoles s'inscrivent dans des secteurs d'activité sous la référence d'un coordinateur en charge de l'accompagnement de ses équipes. *« Moi, j'ai juste l'impression à un moment donné, pour faire des économies, on prend des bénévoles »*[2]. L'accompagnement s'individualise et se professionnalise ; le vocabulaire visant à caractériser l'exercice bénévole glisse vers le monde du travail : *« On devient très exigeant avec les bénévoles et on utilise le vocabulaire professionnel : l'accompagnement, la formation, le coaching, le tutorat »*[3].

Les réponses institutionnelles portées par les directions des centres sociaux s'inscrivent dans des temporalités différentes pour faire face à ces évolutions.

[2] Directeur 2.
[3] Directeur 1.

Les outils d'accompagnement font l'objet d'un développement plus ou moins institué dans les structures laissant place aux initiatives des coordinateurs pour en assurer la formalisation. L'organisation du travail mobilise ainsi de nouvelles attentes qui tendent à davantage d'autonomie et de responsabilisation à travers une mobilisation plus forte des ressources subjectives. Ces formes de délibération éthique valorisent la participation des professionnels et la construction de significations individuelles qui prennent place à côté de celles promues par les organisations (Barbier, 2003).

L'accès aux valeurs en situation d'accompagnement de bénévoles devient alors une occasion de comprendre, au-delà des logiques institutionnelles qui les portent, ce qui se joue du « débat de normes » : *« Ces normes que nous nous donnons dans une confrontation toujours problématique avec les normes antécédentes s'appuient chaque fois sur la présence en nous d'un monde de valeurs, présence obscure, sans doute, mais absolument incontestable »* (Schwartz, 2014, p.4).

Nous avons choisi d'envisager ces pratiques à travers l'émergence d'une professionnalité qui s'intègrerait dans un processus de développement professionnel pour le coordinateur : *« L'accompagnement expose le formateur à une expérience axiologique sur laquelle il reviendra, relisant la place de ses valeurs dans la mise en œuvre de cet accompagnement »* (Jorro, 2012, p. 6). Le développement professionnel s'appuie ici sur la reconnaissance de la capacité d'un professionnel à se développer « *à partir de la conception de son rôle, de ses représentations, des occasions de pratique professionnelle qu'il rencontre, de ses conditions de travail…»* (Donnay & Charlier, 2006, p. 13).

La professionnalité émergente suppose la construction d'un premier soi professionnel ou la construction renouvelée du soi professionnel pour des acteurs confrontés à des évolutions. C'est dans sa deuxième acception que nous l'entendons ici.

La professionnalité émergente des coordinateurs repose sur une expérience professionnelle confirmée ; l'engagement dans une pratique d'accompagnement de bénévoles intervient à la faveur d'une nouvelle réalité qui les encourage à développer des gestes professionnels inédits, des postures plus affirmées (Jorro, 2011a). En se situant entre le développement professionnel et la professionnalité, la professionnalité émergente rend visible un espace de formation intermédiaire qui introduit la réflexion éthique à travers une affirmation de soi dans ses modes d'action. La professionnalité émergente suppose alors une compréhension indicielle de l'agir professionnel. Le repérage des indices d'une professionnalité émergente s'inscrit dans une démarche de reconnaissance professionnelle qui permet d'accéder aux manifestations naissantes d'une professionnalité en développement. La collecte d'indices concordants sur l'agir rend visible les savoirs d'action (Jorro, 2002) qui combinent l'articulation de savoirs génériques contextualisés avec la manifestation d'un éthos professionnel. L'observation des traces de professionnalité permet alors d'identifier des indices stratégiques (connaissances), des indices tactiques (tâtonnements) et des indices éthiques (valeurs) de développement professionnel.

Aux côtés des registres de reconnaissance du genre (invariants de l'action) et du style (stratégies et tactiques), la reconnaissance de l'éthos professionnel repose sur *« une clarification des systèmes de valeurs qui orientent l'activité professionnelle* » (Jorro, 2007, p. 19). **La reconnaissance de l'éthos professionnel en situation d'accompagnement de bénévoles** s'engage ainsi à la faveur d'une mise au jour des valeurs qui irriguent la pratique des coordinateurs : *« les dimensions sensibles ou symboliques enracinées dans les valeurs des praticiens »* (Jorro, 2002, p. 9).

La compréhension d'une professionnalité émergente dans un contexte de pratiques non formalisé a présenté trois principales difficultés auxquelles la construction du cadre théorique a tenté de répondre.

D’abord, *l’absence de formalisation des pratiques d’accompagnement de bénévoles.* L’accompagnement des bénévoles ne s’apparente ni à un accompagnement social, ni à un accompagnement professionnel, ni à un accompagnement pédagogique. L’essai de conceptualisation que Paul en propose (2004) nous a néanmoins convaincus de la pertinence de son utilisation pour circonscrire les caractéristiques de l’accompagnement réalisé auprès des bénévoles : *« En tant que pratique, l’accompagnement peut-être défini comme un dispositif relationnel qui, à travers un échange et un questionnement, vise la compréhension d’une situation ou d’un projet »* (Paul, 2015, p. 28).

C’est plus particulièrement du côté du guidage (Paul, 2004) et du processus de médiation dans lequel il s’inscrit que nos choix théoriques se sont réalisés. Si la référence au tutorat encourage des formes de médiation dont l’objectif est d’accompagner l’apprenant (bénévole) à entrer dans une culture organisationnelle normée, les principes d’éducation populaire qui guident les centres sociaux nous ont conduits à envisager l’accompagnement des bénévoles à travers une conception de la médiation élargie au champ du développement culturel et de la citoyenneté (Lafortune, 2012). L’accompagnement des bénévoles relève ainsi d’une pratique culturelle (Billett, 2008) qui engage de nouvelles formes d’action et l’émergence d'espaces démocratiques propices aux conflits de référence (Lafortune, 2008).

Le concept d’accompagnement puisé dans la modélisation de Paul (2004) a été confronté à deux typologies, l’une en termes de création de savoirs (Cuche, Canivet & Donnay, 2012), l’autre en termes de processus relationnel (Biémar, 2012). Il a ensuite été ajusté aux définitions de la médiation en tant que pratique culturelle à la fois du point de vue des régimes de présence chez Latour (1993) et au niveau de la notion d’expérience esthétique chez Caune (1999). L’expérience esthétique engage plus particulièrement la ritualisation de l’agir en tant que performativité artistique qui sert de prétexte à des interprétations différentes (Wulf & Gabriel, 2005).

Les gestes professionnels d'accompagnement s'inscrivent ainsi dans un rapport à la professionnalité qui permet d'interroger la singularité de l'agir et la place de la culture dans la construction du soi professionnel (Jorro, 2006). L'accompagnement des bénévoles trouve alors une unité de sens autour de l'idée d'**une relation culturelle médiatisée** qui engage le développement professionnel des coordinateurs.

Ensuite *l'absence d'une référence à un genre de métier* (Clot & Faïta, 2000).
La professionnalité émergente ne relève pas sur notre terrain d'un genre de métier ; elle implique des coordinateurs expérimentés à l'articulation de plusieurs champs d'intervention pour lesquels des formes renouvelées de soi professionnel s'engagent lorsqu'ils sont placés en situation d'accompagner des bénévoles. Cette difficulté nous a conduits à envisager, à travers l'offre de référentialisation (Mottier-Lopez, 2007 ; 2009) qu'ils proposent, la contribution des espaces socioculturels à la construction d'une professionnalité émergente informelle.

Le recours au cadre des communautés de pratique (Wenger, 2005) investi pour une large part en sciences de l'éducation (Berry, 2008 ; Charlier B., 2008 ; Daele, 2009) et dans une moindre mesure en sciences de gestion (Chanal, 2000 ; Davel & Tremblay, 2011) a permis de repérer que la construction du soi professionnel des coordinateurs présente l'originalité de s'articuler à **une communauté d'apprentissage émergente** (salarié/bénévoles) dont ils vont chercher à assurer l'animation en guidant la participation des bénévoles à partir de deux communautés de référence (le centre social qui les emploie et l'activité qu'ils coordonnent). Ce contexte spécifique de développement professionnel implique d'envisager les affordances (Billett, 2001) que les communautés déploient pour créer les conditions nécessaires aux apprentissages informels (Brougère & Bézille, 2007). La ritualisation de l'agir engage alors la transformation des schèmes de sens (Mezirow, 2001) des coordinateurs en situation d'accompagnement de bénévoles.

Enfin l'absence d'un cadre formalisé d'évaluation (Belair, 2009).

La reconnaissance des indices de professionnalité émergente (Jorro, 2011a) des coordinateurs ne reposent pas sur des outils formels d'évaluation tels que des traces laissées dans des portfolios (Lacourse, Hensler & Dezutter, 2007), des récits d'expérience (Dejean & Charlier, 2011) ou des verbalisations issues d'entretiens professionnels (Vanhulle, 2009 ; Bart, 2011). Cette dernière difficulté nous a conduit à formaliser la reconnaissance de l'éthos professionnel (Jorro, 2009c) en articulant l'analyse des trois processus constitutifs de son développement (incorporation, engagement, anticipation) avec la théorie sociale des apprentissages issue des communautés de pratique (Wenger, 2005).

La modélisation ainsi produite permet d'envisager la reconnaissance de l'éthos professionnel à partir du repérage d'**un engagement dans la pratique**.

La problématique de recherche a alors pu être posée de la façon suivante : **L'accompagnement des bénévoles induit une relation culturelle médiatisée qui engage le développement professionnel du coordinateur dans l'espace d'une communauté d'apprentissage émergente.**

La reconnaissance de l'éthos professionnel des coordinateurs repose sur la clarification des systèmes de valeurs qui soutiennent le développement d'un engagement dans la pratique ; cette clarification s'opère à la faveur d'une compréhension indicielle de trois processus conjoints :

- Un processus d'incorporation (nommé acculturation) qui repose sur les **espaces d'engagement** offerts par les communautés de référence ;
- Un processus d'engagement qui mobilise des **valeurs agies** adossées à l'émergence d'une communauté d'apprentissage ;
- Un processus d'anticipation (nommé projection) qui engage les **conditions de reconnaissance** du soi professionnel dans l'environnement communautaire élargi.

Le dispositif méthodologique visant l'étayage successif de ces trois hypothèses a reposé sur un recueil de données auprès de quatre coordinateurs d'activité exerçant dans des centres sociaux différents dans un même département d'Ile-de-France. Pour certains, des rencontres préalables avec leurs directions ont été possibles.

La prise de contact avec les centres s'est réalisée dans la continuité d'un travail de recherche précédant l'entrée en doctorat (Merfa, 2012-2013). Les directions ont été sollicitées dans un premier temps à partir d'une proposition de rencontre par courriel permettant de resituer le travail engagé dans le prolongement des résultats préalables. Les coordinateurs ont ensuite été rencontrés soit par l'intermédiaire de leur direction (Stéphanie-centre 1), soit de façon simultanée (Emilie-centre 2), soit par le biais d'une connaissance de leurs missions à partir d'un contexte d'accueil de stagiaires dans le cadre de la formation des assistants sociaux (Julie et Sandra-centres 3 et 4).

Les centres sociaux impliqués dans le déroulement de l'enquête présentent des caractéristiques différentes selon leur taille, leur ancienneté et l'origine de leurs financements. Ils adhèrent à la même fédération départementale. Les coordinateurs, issus de parcours variés dans le champ de l'animation, du travail social et du développement local, se retrouvent sur des lignes d'action communes (dans le cadre d'un partenariat spécifique avec le département). Les quatre coordinateurs assurent la coordination des cours de français pour adultes (Activités sociolinguistiques dites ASL). Nous les avons rencontrés sur la base de deux temps d'entretien séparés de quelques semaines : des entretiens préparatoires semi-directifs et des entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994) et de décryptage du sens (Faingold, 1998) à partir de deux situations proposées à l'évocation (Ede 1, Ede 2).

Le choix de rencontrer certains directeurs dans l'espace même des coordinateurs a participé d'une logique de compréhension respective des acteurs et des contextes culturels. Ce matériau qui n'a pas fait l'objet d'une analyse spécifique est visible dans le premier chapitre permettant de comprendre les logiques institutionnelles qui accompagnent les pratiques d'accompagnement de bénévoles.

	Entretiens institutionnels	Entretiens préparatoires	Entretiens d'explicitation et de décryptage du sens
Centre 1	Directeur 1 21/01/2014	Stéphanie 08/10/2014	*Refus d'une deuxième rencontre*
Centre 2	Directeur 2 08/04/2014	Emilie 28/03/2014	Emilie 14/04/2014 Ede 1ère consigne Ede 2ème consigne
Centre 3	*Départ*	Julie 01/04/2014	Julie 13/05/2014 Ede 1ère consigne Ede 2ème consigne
Centre 4	*Pas de réponse*	Sandra 19/11/2014	Sandra 09/12/2014 Ede 1ère consigne Ede 2ème consigne

Tab. 1 : Vue d'ensemble des entretiens réalisés

L'accès spécifique aux indices singuliers de professionnalité émergente a reposé sur l'association d'entretiens d'explicitation et d'entretiens de décryptage du sens : *« Les verbalisations recueillies visent la mise en évidence des logiques subjectives internes qui peuvent rendre compte de la manière dont un professionnel incarne sa pratique* » (Faingold, 2001, p. 40). L'analyse de l'activité (par l'exploration d'un moment spécifié) a servi de support à l'exploration des sens produits par les acteurs dans l'évocation des situations proposées (accès aux valeurs agies) permettant de *« différencier ce que pense ou que croit le sujet à propos de ce qu'il fait, mais aussi de ses valeurs, de ses croyances, de ce qu'il fait réellement, de la manière dont ses valeurs sont incarnées dans son action quotidienne »* (Vermersch, 1998, p. 15).

La démarche de recherche a impliqué la réalisation de plusieurs niveaux d'entretien au sein d'une même organisation : des entretiens institutionnels, des entretiens préparatoires semi-directifs et des entretiens d'explicitation (Ede) et de décryptage du sens. Ce choix a privilégié l'articulation entre la singularité des contextes d'action qui privilégie *« une description extérieure de l'action pour mettre en évidence des régularités »* et la singularité individuelle qui *« s'attache à fournir une analyse de la singularité des dynamiques de professionnalisation à partir d'une investigation de la mobilisation subjective dans l'action »* (Astier, 2012, p. 62).

Les données recueillies se sont adossées aux trois temps de l'exploration des hypothèses. Les entretiens préparatoires ont servi l'éclairage du processus d'acculturation (accès aux espaces d'engagement). Les entretiens d'explicitation ont permis l'appréhension du processus d'engagement (à partir des valeurs agies exprimées en situation). La compréhension du processus de projection a reposé sur une confrontation entre les deux types de matériaux favorisant l'analyse des conditions de reconnaissance. L'ensemble de la démarche de recherche se décline en huit chapitres répartis en deux parties.

Dans une première partie, nous reviendrons sur le contexte de la recherche en identifiant les enjeux de professionnalisation du bénévolat qui se déploient dans le secteur associatif et ce qu'ils engagent plus particulièrement au niveau de la référence aux valeurs d'éducation populaire qui animent les centres sociaux (chap. 1). Nous procéderons ensuite à la présentation des concepts qui ont supporté la construction du cadre théorique : l'accompagnement des bénévoles comme relation culturelle médiatisée (chap. 2), la construction du soi professionnel dans l'espace d'une communauté d'apprentissage émergente (chap. 3) et la reconnaissance de l'éthos professionnel à partir d'un engagement dans la pratique (chap. 4).

Dans une deuxième partie, la présentation du dispositif de recherche (chap. 5) permettra d'identifier les spécificités d'une approche en décryptage du sens à partir de la méthodologie de l'entretien d'explicitation. L'analyse des résultats fera l'objet des trois chapitres suivants. Partant de l'acculturation comme occasion de saisir les espaces d'engagement offerts par les communautés de pratique (chap. 6), nous identifierons les valeurs agies qui soutiennent l'engagement dans une relation d'accompagnement de bénévoles (chap. 7) et finirons par envisager les conditions de reconnaissance qui soutiennent la projection du soi professionnel (chap. 8).

Première partie :

La construction de l’objet de recherche

Chapitre 1
Un contexte de professionnalisation associative dans le champ de l'éducation populaire

La recherche menée auprès des coordinateurs en charge de l'accompagnement des bénévoles dans les centres sociaux s'inscrit dans un contexte de professionnalisation associative qui accompagne la Révision Générale des Politiques Publiques et engage les structures sur les questions relatives à la qualité et à l'évaluation. Les associations font face à une double contrainte : une demande de professionnalisation pour s'adapter à des logiques institutionnelles évaluatives et l'animation d'une démocratie locale qui implique l'expérimentation de formes innovantes du travail ensemble (Hanczyk, 2009). Les nouvelles modalités d'action orientées vers l'efficacité du travail enjoignent les structures à situer les bénévoles dans des logiques procédurales et administratives ; celles-ci font régulièrement état d'une « crise du bénévolat » qui exprime leur difficulté à trouver des bénévoles qualifiés (Tchernonog, 2008). L'évolution des formes de participation sociale confèrent par ailleurs au bénévolat des connotations différentes du militantisme classique. La figure du militant repose aujourd'hui davantage sur un engagement distancié (Ion, 1997) qui consiste en un engagement réversible et limité qui peut prendre plusieurs formes simultanément, au service de causes multiples. Les bénévoles négocient leurs conditions d'entrée en bénévolat (Halba, 2006).

La formation des bénévoles[4] dans des structures issues de l'éducation populaire questionne la dimension professionnelle du bénévolat tant du point de vue de l'institutionnalisation des activités que de la coopération salariés/bénévoles (I). Les exigences associées à la qualité et à l'évaluation s'accompagnent dans les centres sociaux de nouvelles formes d'animation du bénévolat qui impliquent les coordinateurs dans des fonctions de type tutorat-médiation (II).

[4] Le décret du 2 juillet 2004 engage la création des CDVA (Conseil de développement de la vie associative) dont les missions visent l'attribution de subventions aux associations dans le domaine de la formation. Le décret n° 2011-2121 du 30 décembre 2011 instaure le Fonds pour le développement de la vie associative (FDVA) qui remplace les CDVA.

I- Professionnalisation et éducation populaire

La professionnalisation associative implique de façon conjointe le développement du salariat, la spécialisation des compétences ainsi que l'application au bénévolat de procédures issues du monde du travail (Ferrand-Bechmann, 2004). Les bénévoles du secteur social sont plus particulièrement confrontés à deux logiques complémentaires de professionnalisation : les objectifs de qualification associés aux réformes des formations sociales et l'institutionnalisation des pratiques visant la flexibilité du travail. Ces enjeux de professionnalisation connotent le bénévolat d'une dimension professionnelle (1) qui accompagne l'évolution de pratiques de formation traditionnellement déployées dans une visée de participation citoyenne (2).

1- La dimension professionnelle du bénévolat

Les bénévoles s'engagent aujourd'hui dans des actions qui s'organisent autour de compétences spécifiques identifiées dans des référentiels. Ces référentiels participent d'une logique de professionnalisation à partir d'une analyse de l'activité : déclinaison de compétences attendues à partir desquelles les objectifs de la formation (permettant de les acquérir) se construiront[5]. La formation des bénévoles engage plus largement les enjeux d'une mixité statutaire qui implique de repenser les modes d'engagement respectifs des salariés et des bénévoles.

1-1 L'institutionnalisation des activités sociales

L'ajustement des compétences aux nouvelles exigences de l'action sociale correspond à un double mouvement de clarification, d'une part du service rendu à l'usager, d'autre part du positionnement des professionnels (Jaeger, 2006). L'espace dans lequel évolue le bénévole est ainsi marqué par une institutionnalisation des activités. Si les bénévoles ne signent pas de contrat de travail, ils signent des conventions ou des chartes dans lesquelles ils s'engagent sur des heures de présence.

[5] « Orientations nationales pour les formations sociales 2011-2013 ». Ministère des solidarités et de la cohésion sociale.

L'engagement bénévole se contractualise pour répondre à une logique d'efficacité. Pujol (2009) propose ainsi une définition du bénévolat qui rapproche les bénévoles des situations de travail dans lesquelles ils s'engagent à partir de huit composantes qui s'adaptent en fonction des contextes et des formes de bénévolat (engagement, intérêt général, organisation formelle, non concurrence avec un emploi rémunéré, sélection, don de temps et de compétences, hors temps professionnel et hors temps familial). Certaines de ces composantes positionnent les bénévoles dans les mêmes cadres d'intervention que ceux dans lesquels interviennent les salariés associatifs : intérêt général (rapport à autrui), organisation formelle (mission, publics), sélection (poste, diplômes requis).

Simonet-Cusset (2004) montre que les activités bénévoles qui impliquent le contact étroit avec un public et des salariés (division du travail institutionnalisée) confèrent à l'engagement un cadre formel permettant d'ajuster la distance bénévole/public tout en inscrivant les pratiques dans une certaine forme de division du travail. Cette institutionnalisation formalise les activités sociales et confère au « néo-bénévolat » un cadre de fonctionnement qui le rend autonome (Redjeb, 1991). Les procédures de construction du rôle des bénévoles reposent ainsi sur le salariat et l'importation de méthodes professionnelles. Dans un cadre d'intervention de plus en plus formalisé, Pujol (2009) envisage le bénévole comme un amateur recruté pour accomplir des tâches selon ses capacités.

La collaboration spécialiste/non spécialiste pose la question de la spécialisation des compétences (Ferrand-Bechmann, 2000). Le bénévolat *« action libre, sans rémunération, et en direction de la communauté »* (ibid, p. 13) favorise des pratiques plus libres alors qu'on exige une 'distance' de la part du travailleur social. Les bénévoles peuvent moduler les caractéristiques de leur action dans la proximité avec les bénéficiaires : *« Les bénévoles ont plus d'audace parce qu'ils ne connaissent pas ou ne veulent pas connaître les limites de l'action possible »* (ibid, p. 104).

Du côté des organisations, la connaissance des trajectoires individuelles permet d'articuler la nature de l'engagement aux spécificités du projet associatif. La formation peut alors être envisagée comme une forme de contre-don qui dépasse la dimension affective présente dans la logique classique des échanges sociaux (fierté, sympathie, gratitude)[6]. Alter (2010) propose ainsi une approche renouvelée du don : la cible du don (par affinité ou par altruisme) s'articule avec la logique dans laquelle il s'effectue (don gratuit ou don équilibré) permettant de mesurer les attentes du bénévole au regard de son implication.

La formation des bénévoles intégrée dans une logique globale d'accompagnement interroge la façon dont les structures déploient les moyens du développement et de la reconnaissance de leurs compétences (Ughetto & Combes, 2010). Elle implique de penser la coopération à partir de règles concrètes[7] qui permettent de définir la place de chacun, d'élaborer des modes de participation adaptés, d'assurer l'équilibre quantitatif et qualitatif bénévoles/salariés.

Pour autant, l'organisation managériale questionne la référence au pouvoir partagé (Bresson, 2002) au regard des attentes de professionnalisation formulées à l'égard des bénévoles. La construction de la différenciation des rôles repose alors sur la prise en compte des enjeux statutaires qui spécifient les modes d'engagement respectifs.

1-2 Les enjeux d'une mixité statutaire

Pour Hanczyk (2009), la différence statutaire cristallise des enjeux de pouvoir selon une logique de gestion hiérarchique des relations humaines. Cette cristallisation repose sur une vision dichotomique de l'action respective salariée/bénévole.

[6] Mauss, M. (1925). Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques. L'année Sociologique.
[7] Les conditions de la coopération bénévoles/salariés pour une gouvernance collective, Fédération des centres sociaux et socioculturels de Bretagne et CDVA, janvier 2009.

Deux représentations cohabitent alors : une représentation humaniste dans laquelle le bénévole puiserait sa légitimité et une représentation techniciste qui légitimerait le salarié en tant que professionnel : *« La représentation du conflit viendrait d'une inégalité de compétences à laquelle la formation pourrait remédier »* (ibid, p. 235).

La formation des bénévoles centrée sur des compétences valorisées par une représentation professionnelle véhicule une certaine homogénéisation des pratiques qui tend à dévaloriser les logiques respectives d'engagement salarié/bénévole. Le dépassement de la hiérarchisation des compétences permet au contraire de tenir compte des représentations et des valeurs qui leur sont conférées. Il convient alors de se demander ce qui importe pour effectuer une activité : les compétences requises et acquises pour s'engager dans l'action ou susceptibles de se développer au cours d'une activité. La collaboration salariés/bénévoles interroge ainsi le lien social dans l'entreprise associative et nécessite de penser leurs logiques d'intervention respectives dans un même lieu de production de savoirs (Hely, 2009).

Dans les centres sociaux, dont les origines militantes puisent dans les valeurs de l'éducation populaire, l'évolution du travail vient néanmoins transformer les formes traditionnelles d'accueil et de formation des bénévoles. La qualification des bénévoles est encouragée par le biais de la formation. Plusieurs fédérations ont ainsi fait de la formation des bénévoles une priorité au cours de ces dernières années[8].

[8] Voir les sites des fédérations d'Ile-de-France.

2- La formation des bénévoles en centre social

Les centres sociaux sont des associations qui s'articulent à l'action publique par le biais d'un agrément auprès de la CNAF[9] dont dépendent leurs financements, leurs missions, leurs actions auprès des publics (action sociale, insertion…). Le projet centre social est un projet de développement social qui s'appuie sur les valeurs de l'éducation populaire définies par la charte fédérale en référence au mouvement d'éducation populaire dans lequel la FCSF[10] s'inscrit : dignité humaine (écoute, respect…), solidarité (coopérations réciproques, échanges de savoir-faire…), démocratie (engagement citoyen, débats participatifs, espaces de discussion…). Les centres sociaux visent la promotion sociale en s'appuyant sur les savoir-faire de chacun : *« La promotion de l'exercice de la citoyenneté locale suppose que la formation et la qualification des acteurs bénévoles soient pensées à la base »*[11]. L'Animation globale sur laquelle repose le projet centre social est à la fois un principe politique, un cadre contractuel avec la CNAF et une méthode participative qui implique la formation des acteurs (professionnels, habitants et bénévoles).

2-1 La formalisation des cadres d'intervention

L'origine des centres sociaux remonte à la fin du 19ème siècle. Le premier centre social est créé en 1884 en Angleterre par un pasteur protestant, Samuel Barnett. Les centres sociaux (settlements) sont alors des maisons communes qui développent des services et des activités principalement à destination des familles ouvrières. Le principe du centre social va s'étendre aux pays industrialisés et se développer en parallèle des premiers droits sociaux (assurances, logement).

[9] Caisse Nationale d'Allocations Familiales. Le projet centre social est un projet pluriannuel ; il doit préciser les objectifs et les moyens des actions menées ; il stipule aussi les modalités de versement du financement et celles du suivi de la mise en œuvre du projet et de son évaluation. L'agrément repose sur un projet présenté à la commission 'familles enfance jeunesse' de la CAF ; la commission statue sur le projet sur la base des critères d'attribution de la prestation de service 'Animation globale'.
[10] Fédération des Centres Sociaux et socioculturels de France. Texte adopté par l'assemblée générale le 18 juin 2000.
[11] Extraits du texte voté à l'assemblée générale de juin 1996 au Mans (72).

En France, la première génération de centres sociaux est inspirée par le christianisme social (Manguin, 2004). Ce mouvement accompagne une laïcisation de la charité qui s'adapte à la modernisation de la société. La création des premières œuvres sociales est ainsi impulsée : implantation locale, approche collective, neutralité religieuse et politique. La première 'résidence sociale' est créée à Levallois Perret en 1898 par Marie-Jeanne Bassot. La FCSF voit le jour en 1922 ; la fédération regroupe alors une vingtaine d'établissements. Après 1945, la CNAF finance l'ensemble des régimes de prestations familiales et définit ses politiques d'action sociale dans le cadre d'orientations fixées avec l'Etat. Durant les trente glorieuses, les centres sociaux accompagnent la croissance urbaine (politique de la ville). En 1961, une circulaire ministérielle formule les premières caractéristiques propres aux centres sociaux. A cette période, les premiers congrès nationaux (Dourdan 1967) permettent aux centres sociaux de se doter d'une définition commune. En 1965, la FCSF est admise au FONJEP[12] : elle bénéficie de subventions pour des postes d'animateurs. La création du SNAECSO[13] permettra ensuite de négocier une convention relative au statut des personnels engageant la professionnalisation des structures. En 1971, l'agrément de la fonction d'Animation globale est instauré par la CNAF. En 1984, dans une logique de décentralisation, l'agrément devient un contrat de projet pluriannuel ; les conditions d'agrément repose sur une démarche de projet (diagnostic, plan d'action, évaluation) qui permet de différencier le projet visé (finalités), le projet opérationnel (actions) et le projet stratégique (contrat). En 1995, la CNAF actualise ce cadre de référence sur la base d'une contractualisation à partir d'objectifs 'qualité'.

Aujourd'hui, sur les 2 000 centres sociaux, 1 200 structures sont adhérentes à la FCSF (20 000 salariés et 36 000 bénévoles). 70% des centres sociaux sont en gestion associative. Les financeurs sont les CAF, les Communes, les Conseils Généraux (protection de l'enfance, action sociale), les Conseils régionaux et services déconcentrés de l'Etat (Jeunesse et sport, Emploi et formation professionnelle, Action sanitaire et sociale, Culture).

[12] Fond de coopération de la jeunesse et de l'éducation populaire.
[13] Syndicat employeur des acteurs du lien social et familial.

2-2 L'Animation globale et ses champs professionnels

L'Animation globale vise le soutien à l'animation de la vie locale par des actions touchant au développement social du territoire ; elle est reconnue et financée par la CNAF depuis les années 1970. Depuis 1995, les missions des centres sociaux sont[14] :

- *Un équipement de quartier à vocation sociale globale, ouvert à l'ensemble de la population habitant à proximité, offrant accueil, animation, activités et services à finalité sociale,*
- *Un équipement à vocation familiale et pluri-générationnelle. Lieu de rencontre et d'échange entre les générations, il favorise le développement des liens familiaux et sociaux,*
- *Un lieu d'animation de la vie sociale, il prend en compte l'expression des demandes et des initiatives des usagers et des habitants et favorise le développement de la vie associative,*
- *Un lieu d'interventions sociales concertées et novatrices. Compte tenu de son action généraliste et innovante, concertée et négociée, il contribue au développement du partenariat.*

Les activités des centres sociaux sont animées par des professionnels et des bénévoles : cours de français, accès aux droits, soutien scolaire, accueil social… à destination des familles et publics isolés du quartier. Les principes de démocratie participative permettent de mettre en œuvre le débat et la négociation avec les acteurs et les pouvoirs publics. L'animation de la vie associative est un volet essentiel du centre social : conseils de quartier, hébergement d'associations partenaires.

Les trois valeurs d'éducation populaire sur lesquelles repose la charte (dignité, solidarité, démocratie) s'appuient sur les déclinaisons de la participation :

- L'implication des acteurs dans la déclinaison d'actions susceptibles de favoriser les échanges et la participation ; un engagement actif d'habitants et de bénévoles,
- Le fonctionnement démocratique interne favorisant l'émergence d'un projet associatif ; des échanges suscités par le développement d'instances de concertation,
- Le positionnement dans l'espace public permettant de faire fonction de plaidoyer ; une participation au débat public et une coopération avec des acteurs publics.

[14] http://www.centres-sociaux.fr/qui-sommes-nous/projet.

La mise en œuvre de l'Animation globale repose sur deux principaux champs professionnels qui ont influencé la professionnalisation des centres sociaux : le travail social et l'animation socioculturelle (De Failly & Lefort des Ylouses, 2011). Dans l'intervention sociale, la professionnalisation s'amorce dès la fin de la Première Guerre Mondiale par l'ouverture des écoles de surintendantes. Les résidentes sociales s'intègrent alors au corps des assistantes sociales dont la reconnaissance officielle du diplôme intervient en 1932. La professionnalisation des centres sociaux se poursuit dans les mouvements d'éducation populaire dont l'institutionnalisation amorcée dans les années 1930 (Ligue de l'enseignement) se poursuivra après la Libération (création d'une Direction de l'éducation populaire) et connaîtra dans les années 1960 un véritable processus de professionnalisation du côté de l'animation socioculturelle. Les bénévoles se sont progressivement associés à ces champs d'intervention tout en bénéficiant dès la fin des années 1960 de formations dédiées en lien avec les mouvements de développement culturel en milieu populaire (Dessertine et al., 2004).

La formation des bénévoles, envisagée sous le prisme de l'éducation populaire qui prône la promotion sociale des individus et leur participation à la vie citoyenne, tend aujourd'hui à favoriser l'acquisition de compétences en lien avec une activité donnée. Ce mouvement accompagne une mutation des références à l'éducation populaire.

2-3 La mutation des références à l'éducation populaire

Bourrieau (2011) envisage l'éducation populaire selon deux dimensions : la formation continue et le développement de l'esprit critique. D'un côté, une tradition républicaine vise la formation de citoyens conscients qui seront les promoteurs du progrès. L'éducation est populaire parce qu'elle prend en charge ceux que le système rejette et parce qu'elle sert l'intérêt collectif (Ligue de l'enseignement par exemple). De l'autre, une tradition communautaire fonde l'action éducative sur les activités de la communauté avec l'idée de situer la responsabilité à la base (Jeunesse Ouvrière Catholique par exemple).

L'éducation populaire peut alors se définir comme *« L'ensemble des pratiques éducatives et culturelles qui œuvrent à la transformation sociale et politique, travaillent à l'émancipation des individus et du peuple et augmentent leur puissance démocratique d'agir »* (Maurel, 2010, p. 82). Dans cette perspective *« Les associations d'éducation populaire forment les bénévoles, les accompagnent dans la construction de leur implication pour que ce désir d'agir initial puisse se poursuivre dans un véritable parcours d'engagement »*[15].

La professionnalisation de l'animation a constitué une première rupture dans les idéaux des mouvements d'éducation populaire. L'animation socioculturelle va alors se décliner de trois manières (Bourrieau, 2011) : la démocratisation culturelle, les équipements socioculturels et la professionnalisation. Des postes d'animateurs vont ainsi être créés dans les centres sociaux. La formation des bénévoles engagée préalablement à la création de ces diplômes se développe en parallèle de la création des équipements de vie collective (Foyers de jeunes travailleurs…). La deuxième rupture se situe dans le décalage entre les attentes des associations d'éducation populaire en matière de droit à l'éducation permanente (formations construites à partir de l'action, autour d'un projet et du vécu des personnes) et la réalité de la loi de 1971 qui va accompagner le développement d'actions de formation financées par les entreprises. L'empreinte managériale qui s'étend au monde associatif constitue enfin une troisième rupture qui se développe à la faveur du mythe de l'entreprise en bouleversant l'organisation interne des associations. L'engagement bénévole tend à s'estomper derrière une réglementation prégnante (démarches qualité, objectifs d'employabilité) : *« La conception de la formation des bénévoles s'est transformée aussi, à celle dévolue au développement de l'esprit critique et à la compréhension des enjeux sociaux, se sont ajoutées des formations plus technique »*[16].

[15] Le sens de l'engagement, journal d'information des réseaux d'éducation populaire en Ile de France, CRAJEP, juin 2011.
[16] Étude sur la formation des bénévoles, CDVA, avril 2011.

2-4 Le développement de la formation dans les fédérations

La mise en place d'une commission formation par l'Union fédérale des centres sociaux d'Ile de France (UFFCS) s'est réalisée il y a une dizaine d'année dans un objectif d'harmonisation et d'organisation des pratiques permettant d'identifier les priorités de formation. Chaque fédération départementale gère ensuite la circulation des offres de stage sur son territoire. Les formations dispensées permettent aux bénévoles d'acquérir des compétences spécifiques dans un domaine d'intervention et de s'approprier un projet centre social. Les sessions ont toujours lieu dans un centre et favorisent la mixité des publics (plusieurs centres sociaux représentés) ; elles se déroulent sur un à quatre jours. Les coordinateurs, après réception du catalogue, sont en mesure de proposer aux bénévoles de leurs équipes des formations adaptées. La supervision du coordinateur est ainsi une condition pour suivre la formation. Si le terme de tutorat ne fait pas l'unanimité auprès des directions (sa dimension descendante pose question en l'absence de lien de subordination), le rapprochement avec les pratiques tutorées d'accompagnement, semblables à celles pratiquées lors de l'intégration d'un nouveau salarié, semble faire l'objet d'un certain compromis. Le tutorat apparaît communément partagé sous l'angle d'un accompagnement individuel qui s'articule à des dispositifs collectifs de formation.

II- L'animation du bénévolat : une nouvelle réalité professionnelle

Les exigences associées à l'accompagnement des bénévoles s'inscrivent dans un contexte d'évolution du travail en centre social. Les entretiens menés auprès des directeurs de centres sociaux[17] ont permis d'en dégager plusieurs caractéristiques (1). Les éléments de contexte recueillis auprès des quatre coordinateurs lors des entretiens préparatoires[18] apportent des données plus spécifiques les concernant, notamment du côté de la fonction de « tuteur-médiateur » qu'ils endossent dans l'espace de la communauté d'apprentissage qu'ils sont en charge d'animer (2).

[17] Annexes I.
[18] Annexe II-1 Guide d'entretien Coordinateurs.

1- L'évolution du travail en centre social

Le fonctionnement des centres sociaux est marqué ces dernières années par des évolutions exogènes qui touchent simultanément la réduction des financements et l'enjeu de la qualité. Ces évolutions impactent la place des bénévoles dans les structures et le rôle des coordinateurs chargés d'assurer leur accompagnement.

1-1 Une tendance exogène à la qualité et à l'évaluation

La baisse des financements caractérise une évolution majeure qui touche les centres sociaux. Cette baisse concerne la réduction des financements classiques et le développement d'appels à projets qui conduit à une certaine concurrence entre les associations. Dans ce contexte les évolutions liées à la qualité et à l'évaluation impactent l'organisation générale de l'activité dans les centres. Les coordinateurs sont généralement en charge d'une ou plusieurs fonctions de coordination ainsi que de certaines missions transversales. La polyvalence de la fonction touche aussi à la question du travail administratif qui accompagne l'évolution des postes associatifs. Cette tendance est parfois corrélée au sentiment d'un désengagement sur le cœur de métier. Ces exigences modifient par ailleurs le rapport aux ressources bénévoles. Les financeurs exigent des qualifications[19] qui s'inscrivent dans une démarche d'évaluation au regard de la qualité du service rendu. Les évolutions sont différemment ressenties selon les structures (ancienneté, territoire). Le centre 2 est un centre récent (moins de 10 ans) qui ne perçoit pas avec la même acuité que le centre 1 (25 ans) les problématiques sociales et financières qui accompagnent son développement. Les réflexions associées à l'accueil des bénévoles semblent ainsi corrélées aux difficultés qui se posent au fil des accompagnements. Dans les centre 2 et 3, la question de la collaboration salariés/bénévoles a fait l'objet de plusieurs réunions en équipe après que des difficultés se soient posées de façon récurrente.

[19] Notamment dans le secteur de l'insertion et l'accompagnement des publics RSA.

Ces réflexions ont pu (dans le centre 2) donner lieu à des évolutions institutionnelles en termes de formalisation des outils d'accompagnement. Dans le centre 3, elles sont restées en suspens. Dans le centre 1, l'accueil des bénévoles reste peu formalisé mais l'analyse des pratiques fait l'objet d'un questionnement régulier dans les équipes.

Si les directions s'impliquent communément à des niveaux de fonction-support, elles s'inscrivent dans des temporalités différentes quant à la formalisation des outils à un niveau institutionnel. Selon les centres, les outils d'accompagnement varient considérablement selon leurs quantités et leurs degrés de formalisation : signature ou non d'une charte d'engagement, présence d'une grille de recrutement, élaboration de fiches de mission, recensement des besoins, fiches bilan, livret d'accueil…

1-2 La formation et la participation des bénévoles

La recherche de bénévoles s'appuie sur des appels à bénévolat selon les besoins recensés dans les différentes activités ; certaines missions bénévoles font l'objet d'une fiche de poste. D'autres bénévoles intègrent le centre social après une proposition spontanée de mise à disposition d'un service, associée ou non à une compétence précise. L'entretien de recrutement est mené par le coordinateur, en présence ou non du directeur. On attend du bénévole une attitude, un savoir-être en phase avec les valeurs du projet associatif et un engagement régulier.

La charte du bénévolat permet de consigner les engagements réciproques. Elle est plus ou moins formalisée selon les structures et dépend de la nature des activités à l'intérieur d'un même centre. Les propositions de formation sont intégrées dans la charte du côté des 'obligations' du centre social en termes d'accueil des bénévoles. Sur certaines activités, ces propositions sont systématiques (soutien scolaire, cours de français pour adultes). Des séminaires sont organisés en début d'année scolaire. Ils permettent de développer l'intérêt des bénévoles à l'égard du centre social et de favoriser leur participation aux instances.

Les bénévoles font ainsi partie intégrante du projet politique (accès à la citoyenneté, mixité sociale) ; ils garantissent le renouvellement des initiatives en assurant le lien entre des catégories de publics qui ne se seraient pas côtoyées dans un lieu classique d'accueil social : *« Ces passerelles entre des populations qui ont peu d'occasion de se rencontrer, pour le bénévolat, c'est formidable »*[20].

1-3 Le rôle du coordinateur dans l'animation du bénévolat

Le coordinateur est chargé d'identifier l'offre de formation spécifique aux besoins de l'activité qu'il anime ; il doit également favoriser la compréhension d'outils transversaux qui impliquent l'ensemble du centre social (fiches statistiques, grilles d'évaluation). Des bilans réguliers ont lieu avec les bénévoles permettant d'assurer une cohérence avec les objectifs poursuivis. Le coordinateur veille par ailleurs à favoriser la collaboration des bénévoles entre eux au sein des activités (groupes de travail) et au sein de la structure (temps de convivialité). La dimension individuelle de l'accompagnement s'articule ainsi avec des temps collectifs : formations de type stage ou séminaires en interne. L'idée étant de favoriser, au-delà des logiques d'activité, l'intégration du bénévole dans le centre social.

Impliqué dans le recrutement, le coordinateur est chargé ensuite de la bonne mise en œuvre des missions relatives à l'activité. L'accompagnement implique une phase d'observation accompagnée qui permet au bénévole de se faire une idée précise de la mission sur laquelle il se positionne. Le coordinateur reste ensuite disponible pour toute question ou difficulté que le bénévole rencontrerait dans son activité. Le coordinateur est responsable de la qualité du service aux habitants ; il se doit de repérer les difficultés éventuelles qui pourraient survenir entre le bénévole et le public accueilli. Certains bénévoles sont en demande d'aide ; d'autres attendent davantage d'autonomie. La place respective des uns et des autres est difficile à trouver : *« C'est du management mais il n'y a pas de lien de subordination »*[21].

[20] Directeur 1.
[21] Directeur 2.

Le suivi des bénévoles dépend des activités et de leur technicité. Les cours de français pour adultes (Activités Sociolinguistiques dites ASL) mobilisent une gestion particulière des bénévoles compte-tenu de l'adhésion aux valeurs issues de la formation des adultes. L'appel à des compétences pédagogiques nécessite une présence renforcée du coordinateur.

1-4 Le coordinateur d'activité ASL

La mission du coordinateur ASL est *« d'accompagner les apprenants dans leur projet d'insertion via la langue française »*[22]. Cela implique : la mobilisation sur le quartier pour promouvoir les ateliers de français, la gestion des modalités d'inscription et du premier accueil de l'apprenant, la création et la passation des tests de positionnement, l'évaluation du niveau de l'apprenant, la composition des groupes en fonction des niveaux et le recrutement des bénévoles qui se chargeront de leur animation. Les valeurs qui accompagnent l'animation d'un groupe ASL requièrent une prise de distance quant aux enseignements de type scolaire permettant de s'appuyer sur la connaissance des participants et leurs besoins spécifiques en termes de socialisation. Sont ainsi privilégiées des approches complémentaires adaptées aux différents statuts sociaux (parents d'élèves, salariés, citoyens, consommateurs). L'animation repose à la fois sur une dynamique de groupe favorisant les interactions mais également sur une prise en compte des rythmes individuels d'apprentissage.

La dimension interculturelle est particulièrement présente au regard de la diversité des origines des adultes accueillis. De même, la dimension sociale occupe une place importante car les difficultés que vivent certains apprenants peuvent venir entraver la qualité de leurs apprentissages : *« Des conditions de vie difficile, des conditions de vie de plus en plus lourdes qui permettent moins au gens d'être disponibles pour leur activité »*[23].

[22] Emilie.
[23] Julie.

Certains apprenants préparent des formations linguistiques telles que le DILF (Diplôme Initial de Langue Française), ce qui implique un suivi de la progression et une évaluation précise des acquis permettant l'inscription à l'examen final. Les ateliers reposent sur une gestion rigoureuse des bénévoles qui s'engagent à s'impliquer dans les temps collectifs de coordination (réunions…) et à procéder aux évaluations (de l'activité, des apprenants). Certains coordinateurs ont choisi, au démarrage de leur prise de fonction, de conserver les deux casquettes : *« Je suis coordinatrice sur tous les ateliers mais je suis aussi formatrice sur un atelier tous les lundis soirs. Cela me permet de ne pas trop m'éloigner du terrain et c'est un choix que j'ai fait de continuer à animer un groupe »*[24].

Le tableau suivant permet d'identifier, pour chaque coordinateur, les éléments de parcours associés aux postes occupés et aux expériences antérieures en centre social.

	Parcours professionnels	**Postes occupés dans le centre**	**Expériences en centre social**
Stéphanie (centre 1)	-DUT ASSC -Maîtrise en projets culturels -Expériences théâtres	-2002 Culture -2005 **ASL**	-Courte expérience en centre social
Emilie (centre 2)	-BTS Economie sociale -Licence sciences de l'éducation -Expérience Emmaüs	-2011 **ASL**	-Stage et CDD (ASL) -Chargée de bénévoles à Emmaüs
Julie (centre 3)	-DEFA -Expériences dans l'animation (maisons des jeunes…)	-2003Enfance, jeunesse -2009 **ASL**	-Activités antérieures même centre
Sandra (centre 4)	-Master 2 Développement social -Certificat Formateur consultant -Chargée vie associative -Expériences travail social	-2014 **ASL**	-Bénévole, consultante -Membre du CA dans le même centre

Tab. 2 : Profils des coordinateurs ASL rencontrés

[24] Emilie.

La connaissance préalable d'un fonctionnement centre social constitue un invariant chez les coordinateurs rencontrés qui marque un engagement vis-à-vis des valeurs d'éducation populaire véhiculées par ces structures associatives. Cet engagement est adossé à des parcours diversifiés (cursus de formation, expérience professionnelle) et à des anciennetés différentes sur les postes de coordination ASL (de 1 an à 10 ans). Ces éléments nous ont conduits à envisager le renouvellement du soi professionnel comme intervenant à la faveur d'une nouvelle réalité qui accompagne l'évolution des pratiques d'accompagnement de bénévoles et à laquelle les réponses apportées par les structures, en s'inscrivant dans des temporalités différentes, constituent une occasion d'interroger la professionnalité émergente dans ce contexte informel de développement professionnel.

2- L'animation d'une communauté d'apprentissage émergente

Nous proposons ici de restituer ce que les coordinateurs donnent à voir des contextes dans lesquels ils inscrivent leurs pratiques d'accompagnement (entretiens préparatoires), tant du côté des structures dans lesquelles ils exercent que des bénévoles qu'ils accompagnent. La fonction de tuteur-médiateur, déployée à l'articulation d'espaces institutionnels fluctuants et d'espaces d'aménagement des attentes bénévoles, engage dans ce contexte une conception de la médiation élargie au développement culturel.

2-1 Des espaces institutionnels fluctuants

Le coordinateur d'activité ASL inscrit son accompagnement dans le contexte spécifique de son organisation, à la fois en référence aux valeurs d'éducation populaire qui guident le projet mais également en fonction des outils qui sont mis à sa disposition. Le cadre de l'accompagnement dépend ainsi de la politique de la structure : *« La politique ici c'est que l'on n'a pas de charte d'engagement »*[25].

[25] Julie.

Or *« Je pense qu'une charte d'engagement, un cadre qui garantisse aussi, que ce soit écrit noir sur blanc…On a besoin à un moment donné d'une reconnaissance de quelque chose »*[26]. Certains coordinateurs posent ainsi la question des bénévoles parallèlement impliqués au conseil d'administration et du brouillage des statuts qui en découle : *« Les bénévoles qui sont très investis y compris au CA… Il y a des relations de pouvoir qui se jouent »*[27]. La fonction de coordination est rendue difficile quand la confusion est entretenue entre les bénévoles 'élus' et les bénévoles dits 'd'activité' : *« A un moment donné, moi je suis responsable des bénévoles, mais celui qui est au bureau ou au CA, c'est mon employeur, donc là, il y a la question de la double casquette qui peut-être ambigüe »*[28].

La formalisation de l'accompagnement des bénévoles est différente d'une structure à l'autre ; elle peut être portée sur un plan institutionnel à travers la mise en place d'un certain nombre d'outils ou être laissée à l'appréciation du coordinateur. L'enjeu de cette formalisation se pose parfois en termes d'attente : *« Je trouve qu'il me manque toujours, alors je ne sais pas s'il y a des recettes, des outils miracles, je ne pense pas, mais des façons de faire, des positionnements, des outils je pense en termes de méthodologie »*[29].

2-2 Des espaces d'aménagement des attentes bénévoles

Un part importante du travail des coordinateurs repose sur la relation qui s'instaure avec les bénévoles. Or les équipes sont déjà souvent en place quand ils prennent leur poste : *« La première année, j'ai fait avec une équipe qui avait déjà été recrutée et avec aussi une organisation des ateliers qui était différente »*[30]. Cela rend difficile les prises d'initiatives : *« J'ai pris la suite de quelque chose qui était déjà bien installé, bien calé, et qui du coup est d'autant plus difficile à faire bouger »*[31].

[26] Julie.
[27] Julie.
[28] Stéphanie.
[29] Julie.
[30] Emilie.
[31] Julie.

Les coordinateurs font face à une certaine volatilité de l'engagement : (Avant) *« Les gens prenaient un engagement, ils s'y tenaient, ils étaient réguliers ; on pouvait compter sur eux »*[32]. Depuis plusieurs années, cela se traduit par des difficultés de recrutement : *« C'est un peu compliqué, et surtout en bénévoles ASL par ce qu'en fait ça demande beaucoup plus : il y a le temps d'animation, c'est minimum 2 heures, et après il y a tout le temps extérieur sur la recherche de documents, sur la préparation des séances »*[33]. La disponibilité des bénévoles dépend de leurs profils : *« On sait que les bénévoles qui vont faire les cours du soir, ils seront moins disponibles pour se former »*[34]. La diversification des statuts est néanmoins recherchée notamment du côté des jeunes : *« Cette année, il y a beaucoup de jeunes. Je trouve que c'est bien parce que ça crée tout un dynamisme »*[35]. La participation des bénévoles diffère encore selon les profils : *« Il y en a qui sont très impliqués…soit qui sont déjà membres du CA, soit qu'ils vont bientôt se présenter… qui voudraient le faire mais qui ne peuvent pas parce qu'ils travaillent…Il y a tous les stades de la participation »*[36].

2-3 Une fonction de tuteur-médiateur

La relation d'accompagnement engage les coordinateurs à l'articulation des espaces institutionnels (centre employeur) et des espaces individuels d'engagement bénévole. Le tutorat ne fait pas l'unanimité mais rend bien compte de la différence statutaire qui existe : « *C'est une certaine relation d'inégalité, mais de fait, elle existe aussi, c'est vrai que tu as le salarié qui est là tout le temps, le salarié qui a des compétences professionnelles, qui a de l'expérience et le bénévole qui est là une partie du temps, qui n'a pas forcément les compétences, et qui en général a moins d'expériences »*[37]. Les coordinateurs chargés de l'accompagnement des bénévoles sont ainsi confrontés à des logiques de traduction d'un projet institutionnel inscrit dans les valeurs de l'éducation populaire et la rencontre avec un public bénévole plus ou moins demandeur d'une intervention à son égard et dont ils cherchent à susciter la participation.

[32] Stéphanie.
[33] Emilie.
[34] Stéphanie.
[35] Stéphanie.
[36] Emilie.
[37] Directeur 1.

« Au départ, on prend vraiment la gestion d'une équipe de bénévoles comme une ressource, des possibilités…Mais au fur et à mesure, on se rend compte que ça nécessite du cadre, de l'accompagnement, et justement du suivi… »[38].

La gestion simultanée de ces espaces est propice au déploiement d'une fonction de tuteur-médiateur qui s'inscrit en référence à une forme de médiation dans le champ du développement culturel : « *En fait le bénévole ici apprend de l'expérience, il apprend à la fois du public avec lequel il travaille, il apprend aussi des bénévoles avec lesquels il travaille et le tout est peut-être tutorisé. Tu vois, ce n'est pas le coordinateur qui lui apprend, qui fait descendre le savoir. C'est le coordinateur qui accompagne la découverte, l'expérimentation du bénévole petit à petit. Et cette acquisition de compétences du bénévole…mais le bénévole l'acquiert par l'action, par le public, et par ses pairs »*[39].

Dans les centres sociaux, les pratiques d'animation visent le changement social par l'actualisation d'un droit à la culture et à la citoyenneté. Cette dimension civique confère à la médiation une acception élargie au développement culturel d'une collectivité par la mise en commun des valeurs et l'invention de nouvelles solidarités (Lafortune, 2012). Les coordinateurs d'activité en centre social jouent des rôles d'interface entre les structures institutionnelles qui les emploient, les populations auxquelles ils s'adressent et les bénévoles dont ils vont rechercher la participation. Ils endossent des fonctions de tuteur-médiateur qui s'inscrivent dans une conception de la médiation culturelle entendue comme l'ensemble des pratiques qui donnent lieu à une expérience « esthétique » par l'aménagement du cadre et des moyens de l'expression individuelle et collective : « *des formes d'accompagnement qui…peuvent conduire les personnes et les collectivités touchées à devenir acteurs de leur vie en adaptant certaines processus créatifs en réponse à des situations parfois problématiques* » (ibid, p. 5).

[38] Julie.
[39] Directeur 1.

Synthèse

L'analyse des contextes dans lesquels se déploient les pratiques d'accompagnement de bénévoles montre les difficultés qui se posent aux centres sociaux quand il s'agit de 'penser' l'accompagnement (et la formation) des bénévoles et plus largement leur place dans les projets. L'accueil des bénévoles engage à la fois la question de la complémentarité avec les ressources salariés, l'enjeu de la qualité des interventions pour le public accueilli et la reconnaissance des projets personnels d'engagement. Les centres sociaux mesurent les enjeux inhérents à la formation des bénévoles tout en s'engageant dans des logiques différentes de formalisation. Les termes de recrutement, de formation et de compétences reviennent spontanément dans les entretiens menés.

Du côté des professionnels en charge de ces accompagnements, la question se pose du **choix de la posture** (Paul, 2004) considérant la diversité de leurs origines professionnelles qui empêche de caractériser un genre de métier. Dans un cadre de référence plus ou moins formalisé à l'intérieur duquel il ménage les attentes respectives de l'institution et des bénévoles, le coordinateur occupe une fonction de tuteur-médiateur qui se réalise au service d'une démarche d'éducation populaire. La conception de la médiation élargie au développement culturel (Lafortune, 2012) positionne ici le coordinateur dans une fonction d'accès à la compréhension d'un univers de références dont il attend que le bénévole se saisisse des codes pour participer pleinement aux projets.

A l'interface du tutorat et de la médiation, l'accompagnement des bénévoles peut être envisagé comme une relation culturelle médiatisée propice au développement professionnel du coordinateur.

Chapitre 2
L'accompagnement des bénévoles : une relation culturelle médiatisée

Les caractéristiques propres au terrain de la recherche nous ont conduits à envisager l'accompagnement en tension entre une approche anthropologique caractérisée par l'entrée en relation avec autrui et une approche conceptuelle qui implique les logiques d'accompagnement[40] (Paul, 2004). L'accompagnement des bénévoles envisagé comme relevant d'une relation culturelle médiatisée engage une dimension anthropologique au niveau du processus relationnel considéré et une approche conceptuelle qui prend en compte les formes de réponses apportées aux situations sociales concernées (étant attendu ici des bénévoles qu'ils se positionnent dans une démarche culturelle qui implique l'accès à un référentiel de valeurs).

L'approche anthropologique (I) a permis de caractériser la dimension relationnelle selon deux niveaux :
- Une relation qui articule des dimensions institutionnelles et interindividuelles à travers des espaces de médiation,
- Un positionnement dans l'espace social qui engage le choix d'une posture et révèle la dimension formative de l'accompagnement.

L'approche conceptuelle (II) nous a conduit à envisager l'agir professionnel de l'accompagnant à partir :
- D'une référence au tutorat même s'il reste peu formalisé dans les structures,
- D'une médiation de type culturelle qui rend compte des processus subjectifs,
- D'une dimension symbolique qui engage la culture dans l'agir professionnel.

[40] On retrouve cette approche conceptuelle dans la théorie de la reconnaissance professionnelle de Jorro qui indique « la validité conceptuelle postule une vision partagée de la professionnalité…partage d'un modèle d'intelligibilité de la pratique professionnelle » (2009a, p. 30).

I- L’accompagnement : un processus relationnel ; approche anthropologique

Les années 1990 ont vu l’émergence des pratiques d’accompagnement dans tous les domaines de la vie sociale, professionnelle et culturelle. L’accompagnement occupe ainsi aujourd’hui une place prépondérante dans les pratiques liées à l’intervention sociale et à la formation. L’exploration préalable du champ de l’accompagnement (1) permettra d’éclairer ce que les fonctions et postures traduisent du point de vue du développement professionnel de l’accompagnateur (2).

1- Le champ de l’accompagnement

Boutinet (2002) envisage l’accompagnement comme une nouvelle forme de socialité qui, dans la continuité des approches de type ‘projet’, marque l’évolution des réponses sociales (notamment dans le champ de l’insertion) dans un contexte de mutation des techniques et des communications. Cette culture de l’accompagnement repose sur l’idée que tout acteur est capable de mettre en pratique ses intentions dans des environnements complexes en perpétuel mouvement.

1-1 Contexte d’apparition des pratiques d’accompagnement

Plusieurs évolutions caractérisent l’apparition des pratiques d’accompagnement ces dernières années. Paul (2004) distingue sept motifs que nous proposons ici de regrouper en trois catégories. La première catégorie de motifs concerne respectivement l’évolution des modes de socialisation et l’évolution des publics. L’affaiblissement des cadres collectifs d’intégration engage ainsi le développement de nouvelles pratiques professionnelles dont le rôle est de contribuer au maintien de l’individu dans son réseau relationnel. Face à l’évolution des publics, que ce soit au niveau social (diversité et complexité des situations) ou professionnel (rupture des schémas habituels de carrière), l’accompagnement vient répondre à de nouvelles nécessités (isolement ou transition).

Une deuxième catégorie de motifs concerne l'évolution des contextes organisationnels (inflation des procédures, rationalisation) qui accompagne le développement de pratiques d'accompagnement à la croisée de plusieurs logiques (commanditaires, institutions, usagers) et l'évolution simultanée des temporalités dans lesquelles elles se déploient (processus répondant à des objectifs fixés dans le temps). Une troisième série de motifs met en évidence l'évolution des conduites professionnelles en relation à autrui qui engage l'accompagnateur dans un processus complexe chargé affectivement et nécessitant des temps de mise à distance. Cette évolution en accompagne une autre dans le champ professionnel, celle du regard porté à autrui : cet autre acteur/auteur de son parcours et autonome.

Ce « faire avec » qui associe le retrait et l'implication permet à l'accompagnement de remplir sa double fonction d'interface sociale (recréer du lien, favoriser un sentiment d'appartenance) et d'espace intersubjectif (favoriser le changement). La dimension relationnelle de l'accompagnement permet alors l'instauration d'un « vrai » dialogue permettant de cheminer ensemble.

1-2 Fonction institutionnelle et processus relationnels

L'accompagnement implique une relation interpersonnelle définie par l'organisation institutionnelle qui la porte. La dimension institutionnelle inscrit ainsi la fonction d'accompagnement dans un cadre organisationnel : « *On repérera effectivement que toute relation d'accompagnement, même dans une situation de bénévolat, s'inscrit aujourd'hui dans un cadre institutionnel* » (ibid, p. 118). Cette inscription institutionnelle oriente les visées, la mise en œuvre des dispositifs, la détermination du public, la gestion de l'espace et du temps. L'institution fixe le cadre de référence à l'intérieur duquel le professionnel pourra agir en faisant preuve d'ingéniosité pour aménager les attentes respectives de l'institution et celles des accompagnés. La pratique de la contractualisation permet alors de ritualiser l'action (forme de tiers entre l'institutionnel et l'interpersonnel) tout en légitimant les fondements du rapport social qui s'engage.

La place prise par la dimension contractuelle dans l'accompagnement des bénévoles engage la formalisation d'un engagement réciproque entre le bénévole d'une part et le professionnel de l'association d'autre part. Ainsi le contrat correspond au minimum des conditions sur lesquelles les partenaires s'entendent ; il trouvera sa place *« entre formalité institutionnelle et déclaration de solidarité d'objectifs »* (ibid, p. 121). Il convient alors de différencier le dispositif institutionnel sur lequel il repose et la démarche singulière qui va s'élaborer au sein de la relation.

La relation d'accompagnement s'inscrit dans la recherche d'une négociation constante permettant de favoriser la personnalisation de la démarche. C'est dans le cadre institutionnel que la formulation de la demande peut s'exprimer : « *La demande est un acte signifiant formulé par un individu en son nom mais chargé d'une signification sociale* » (ibid, p. 129). La demande d'accompagnement, au-delà des articulations qu'elle provoque entre le personnel et l'institutionnel, se place sous le registre de l'éthique entre le « juste » et le « désirable ». Cette visée éthique fonde la relation sur la reconnaissance de l'autre et permet d'envisager les attitudes idéales à développer (sur un registre relationnel et non technique).

La dialectique confiance/retenue est plus particulièrement caractéristique du processus relationnel engagé : la confiance pour s'en remettre à l'autre (connivence et partage) et le respect pour se tenir à distance (ne pas porter atteinte). Elle pose la question de l'équilibre à trouver entre l'implication et la neutralité ainsi que la gestion des affects (ne pas se substituer à autrui). La relation d'accompagnement, caractérisée par « un jeu d'enchâssements » entre une fonction institutionnelle et un processus relationnel, implique des paradoxes dont la maîtrise s'articule à la subjectivité de l'accompagnant.

1-3 « Se mettre en chemin à côté de l'autre »

Boutinet (2002) distingue cinq paradoxes qui caractérisent l'accompagnement comme forme de régulation structurelle dans les espaces sociaux post-modernes. D'abord un paradoxe temporel : l'accompagnement semble ne jamais devoir se terminer et pourtant il est transitoire (un début et une fin). Ensuite un paradoxe relationnel puisque la relation d'accompagnement est, de fait, asymétrique entre deux personnes. Le troisième paradoxe est celui qui engage le lien social : ne pas laisser seul celui dont l'autonomie nous paraît menacée tout en reconnaissant son profil singulier. Les deux derniers paradoxes concernent les objectifs et la visée de l'accompagnement. L'orientation et la détermination constituent ainsi des supports à partir desquelles les pratiques d'accompagnement se construisent : l'accompagné devra souvent reconnaître ne pas savoir où il va ni ce qu'il veut tout en formulant une demande de prise en charge.

La question de la place prise par rapport à autrui dans l'accompagnement devient significative de la marge de liberté que l'on s'autorise à prendre et inséparable de la reconnaissance du fait que les autres sont aussi dans la même recherche : « *Au travers de l'accompagnement, il s'agit moins de…trouver sa place que de trouver son chemin, moins d'indiquer le chemin à prendre (en extériorité) que de se mettre soi-même en chemin à côté de l'autre* » (Paul, 2004, p. 102). L'accompagnement repose ainsi sur des notions clés telles que la socialisation, l'autonomie et l'individualisation. Il agit sur plusieurs axes problématiques en même temps :

- Sur l'axe individuel/collectif, l'accompagnant prend en compte la personne dans sa différence tout en l'encourageant à prendre place dans un groupe.
- Sur l'axe autonomie/dépendance, l'accompagnement vise la restauration des liens dans une logique de participation à la communauté sociale.
- Sur l'axe altérité/altération, l'accompagnement repose sur un double mouvement d'élaboration de soi et d'ouverture à l'autre.

L'accompagnement oscille constamment entre la socialisation (la question de la place et des liens) et le développement d'une personnalité autonome. Paul décrit ainsi quatre déplacements consécutifs dans la démarche d'accompagnement (ibid, p. 112) :
« *- de la personne accompagnée comme objet à celle de sujet-acteur,*
- de l'activité de résolution de problèmes…à la construction de processus ouverts,
- du professionnel d'expert en position de ressources,
- d'une action centrée sur l'attente de résultats à un processus orienté ».

Les paradoxes fondamentaux sur lesquels repose la démarche d'accompagnement servent à en circonscrire les traits communs : un parcours non linéaire, une relation interpersonnelle, des fins consenties, une action orientée et intégrée à des dispositifs. Ces paradoxes amènent l'accompagnant à « *lui-même s'engager tout en se situant en retrait, s'impliquer tout en s'effaçant, sans cesse s'adapter, s'ajuster, changer de registre* » (ibid, p. 114). L'accompagnement « tel qu'il est vécu » relève ainsi d'une prise de position dans l'espace social.

2- Registres et postures d'accompagnement

Boutinet (2007) envisage deux grandes formes d'accompagnement selon le degré d'autonomie et de dépendance dans lequel se trouve l'accompagné. Il distingue ainsi l'accompagnement-visée (accompagnement vers, coaching par exemple) et l'accompagnement-maintien (accompagnement dans, situation existentielle menacée). En termes de perspectives, trois déclinaisons d'accompagnement sont alors possibles : le conseil, la guidance, le suivi. Ces formes d'accompagnement s'appuient sur un paradoxe existentiel qui implique la recherche constante d'un équilibre entre l'affirmation d'une autonomie et l'apport d'étayages.

2-1 L'accompagnement « tel qu'il est vécu »

Paul (2004) utilise une déclinaison très proche permettant de différencier le conseil, la guidance et le portage selon que l'accompagné exprime une demande claire, se trouve momentanément fragilisé ou vit une situation difficile. Elle différencie :

- L'accompagnement dans une visée de performance : « Conduire »,
- L'accompagnement dans les aléas transitionnels d'un parcours : « Guider »,
- L'accompagnement des revers existentiels : « Escorter ».

Ces trois verbes d'action qui servent à circonscrire la démarche d'accompagnement font appel à des registres sémantiques différents. Ils permettent d'appréhender de façon plus précise les usages de l'accompagnement. « Conduire » valorise une idée d'orientation (mise en mouvement) mais également de direction (voie à suivre) qui implique une certaine fermeté (progression dont l'accompagnateur est le garant). « Guider » conjugue les idées de chemin et de délibération : montrer le chemin, aider à trouver une direction. « Escorter » correspond aux actions de protéger, surveiller ou réconforter ; il se situe au niveau de la protection apportée à autrui dans l'objectif de rétablir ou de restaurer une situation. Ces postures ont pour fondement la relation à autrui. Elles s'articulent dans un ensemble cohérent au sein duquel l'accompagnateur va opérer des choix selon « *la capacité à 'jouer' ces différents registres, selon les personnes, au moment opportun et en fonction de l'objet de travail reliant les protagonistes de la relation* » (ibid, p. 75).

L'accompagnement s'inscrit ainsi autour d'un référentiel unificateur : le lien, le passage, la veille, le partage mais il nécessite de s'appuyer sur ses trois sources d'intelligibilité (conduire, guider, escorter) pour en comprendre les usages. Alors que « Conduire » renvoie à une situation désirée (attendue ou idéalement souhaitée) dans le champ des visées (attentes individuelles), « Escorter » s'appuie sur une situation qui fait problème (dans le champ de la réalité concrète). « Guider » se situe dans l'entre-deux (frayage, tâtonnements). « Guider » renvoie davantage à l'horizontalité de la relation (le sens) ; il s'appuie sur un principe de médiation.

L'accompagnement des bénévoles se développe plus particulièrement à la faveur de ce dernier principe. Le principe de médiation qui accompagne le « guidage » tend à un changement de paradigme dans le passage de la figure de l'expert à celle de facilitateur. Ce changement modifie la posture traditionnelle de l'accompagnant qui, en renonçant à l'hégémonie de son expertise, peut se soustraire du discours institutionnel et « *apparaître aussi comme subjectivité, mue par une idéalité et des valeurs et par l'intention de les faire advenir* » (ibid, p. 145).

Alors que la fonction désigne ce que fait le professionnel dans le cadre de ses attributions (la fonction transmet les visées institutionnelles), la posture définit la manière de s'acquitter de cette fonction (les valeurs d'un professionnel en relation à autrui). Le professionnel s'en trouve doublement défini par ce qu'il fait professionnellement et ce qu'il est personnellement : « *c'est nécessairement un choix personnel relevant de l'éthique* » (ibid, p. 153). Ce choix implique différents niveaux de savoirs qui se conjuguent dans un ensemble cohérent au sein du processus relationnel engagé dans l'accompagnement.

2-2 L'accompagnement comme création de savoirs

Dans l'accompagnement, les savoirs se créent dans la rencontre avec l'Autre. Cette approche épistémologique de l'accompagnement (Cuche, Canivet & Donnay, 2012) implique de considérer qu'un savoir n'est jamais neutre, qu'il est à relativiser dans le contexte dans lequel il a été créé. Ainsi les savoirs créés constituent un ensemble qui intègre des savoirs destinés à des acteurs différents. Les savoirs construits dans l'accompagnement sont d'abord singuliers, ils constituent un savoir « pour soi ». Ce savoir est déterminant dans la gestion de la subjectivité. Cette connaissance de soi correspond au socle à partir duquel des savoirs d'autre nature pourront se construire. Les interactions avec l'accompagné engagent d'autres catégories de savoirs. Les savoirs sont ainsi connectés à leurs contextes d'émergence selon les destinataires qu'ils concernent. Un double mouvement s'engage.

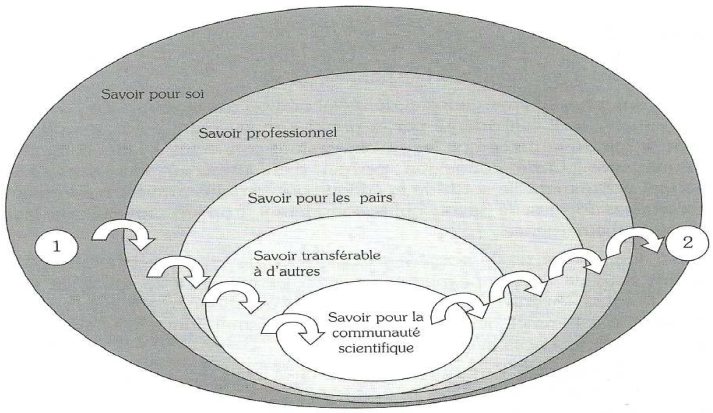


Figure 1 : La construction des savoirs dans l'accompagnement

(Cuche, Canivet & Donnay, 2012, p. 151)

Dans un premier mouvement, les savoirs sont réélaborés en fonction de leurs destinataires permettant de passer d'une logique singulière à une logique de plus en plus normée. Les savoirs ainsi identifiés selon les acteurs auxquels ils sont destinés permettent de considérer les versants humain et relationnel au cœur de la relation d'accompagnement. Dans un deuxième mouvement, les savoirs sont réappropriés. Ce deuxième mouvement nous intéresse ici davantage quant à la nature du processus caractérisant l'engagement dans une pratique d'accompagnement de bénévoles.

Les savoirs « à transférer » (ibid, p. 149) et « à communiquer » (Savoirs pour les pairs) engagent les pairs et l'extension à d'autres situations. Le savoir « pour son développement professionnel » (ibid, p. 148) correspond à un niveau de savoir qui permet la formalisation des compétences à travers leurs mises en mots (Savoir dit professionnel). Le savoir « pour soi » (ibid, p. 147) constitue un dernier niveau de savoir permettant à l'accompagnateur de gérer au mieux sa subjectivité ; ce savoir non transférable par nature peut néanmoins être partagé avec d'autres. Ces niveaux de savoirs s'articulent autour d'une compétence générale qui intègre, sous des formes dialectiques variées, des savoirs de natures différentes. Dans le cas des coordinateurs, ces savoirs soutiennent l'engagement dans une pratique d'accompagnement à partir des identifications communautaires qui lui sont associées.

Boucenna et Charlier (2012) envisagent les savoirs produits par les formateurs sous l'angle des savoirs « détenus » d'une part et des savoirs « objectivés » d'autre part. La pratique d'accompagnement permet la production de savoirs qui correspondent d'abord à des composantes identitaires (les représentations que les professionnels construisent sur leurs pratiques). La production de savoirs objectivés transforme ensuite les savoirs en énoncés communicables qui participent au développement professionnel de l'accompagnateur. Ces savoirs objectivés s'inscrivent dans une double logique d'énonciation : des savoirs de routine (affirmation d'opérations stabilisées) et des savoirs d'action (production de nouvelles représentations).

La professionnalité de l'accompagnateur semble ainsi émerger d'un continuum entre deux pôles : d'un côté l'information (apport de connaissances) qui met l'accent sur le contenu apporté et de l'autre l'accompagnement « *qui consiste essentiellement en un processus visant à faire émerger des savoirs de l'expérience des accompagnés et à co-construire des savoirs issus des vécus* » (Charlier & Biémar, 2012b, p. 154).

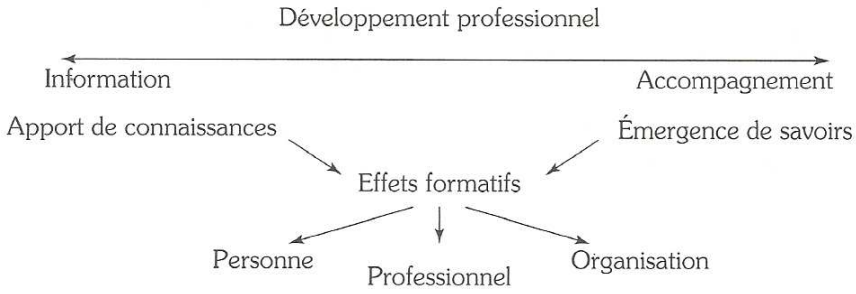


Figure 2 : L'accompagnement comme continuum entre deux pôles

(Charlier & Biémar, 2012b, p. 154)

Dans l'information, l'expertise du contenu est valorisée (connaissances extérieures aux individus) ; dans l'accompagnement, l'accent est mis sur l'expertise du processus (expliciter et formaliser des pratiques et des expériences antérieures). Le processus formatif à l'œuvre participe conjointement au développement professionnel de l'accompagné, de l'accompagnateur et de son organisation.

2-3 La dimension formative de l'accompagnement

Biémar (2012) propose quatre axes de formalisation des compétences développées en situation d'accompagnement : la relation, la négociation, la concrétisation et l'autonomisation. Ces « boucles » se combinent entre elles comme un ressort permettant des allers-retours entre les différents champs qui la constituent.

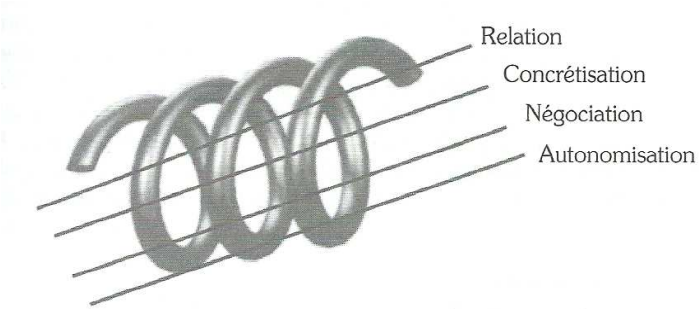


Figure 3 : Boucles de compétences mobilisées dans une relation d'accompagnement

(Biémar, 2012, p. 31)

L'axe de la relation représente l'impulsion donnée au premier mouvement du processus d'accompagnement. Il repose sur une concertation dans l'atteinte d'un but commun, une reconnaissance mutuelle des compétences de chacun, un pouvoir partagé. La compétence relationnelle est ainsi indispensable pour mettre les ressources des uns et des autres en présence et faciliter la communication. Sur l'axe de la négociation, il s'agit de formaliser le cadre de l'accompagnement, négocier le contrat, clarifier les postures et les projets de chacun. La négociation permet à l'accompagnateur d'être au clair avec sa posture pour élaborer un contrat d'accompagnement qui part des attentes et des demandes perçues ainsi que des modalités mises en œuvre pour y répondre. De cette négociation initiale, découleront des temps de régulation tout au long de l'accompagnement. L'axe de la concrétisation se centre sur le projet d'accompagnement proprement dit pour identifier le champ des possibles. L'axe de l'autonomisation vise enfin l'activation des ressources de l'accompagné en identifiant les zones d'action possibles.

Dans le cas des coordinateurs, nous identifions plus particulièrement trois « boucles » de relation qui mettent en jeu les axes de la relation, de la concrétisation et de la négociation. L'autonomisation devient une visée qui permet au coordinateur de mobiliser les compétences identifiées au niveau des trois axes préalables.

Au-delà de ces compétences 'internes' au processus relationnel, la pratique d'accompagnement révèle également la nécessité d'un positionnement au sein du cadre professionnel dans lequel elle s'exerce. Dans un contexte d'innovation (dont l'institutionnalisation peut conduire à la prescription), l'une des compétences de l'accompagnateur est de respecter un espace de résistance qui s'accompagne d'une démarche de création (Boucenna, 2012). L'accompagnateur réalise alors un travail d'appropriation des objectifs déclinés par le commanditaire. Cet espace de résistance permet de s'appuyer sur les données du réel, en prenant en compte les désirs des accompagnés et leurs besoins. De même, les processus collectifs d'adaptation au changement permettent de négocier en permanence les intérêts de chacun.

S'appuyant sur la théorie de la traduction de Callon (1986), Dejean et Santy (2012) proposent de penser l'accompagnement du changement comme un dispositif de support à un processus de traduction, permettant aux acteurs de devenir parties prenantes du projet. Quatre étapes guident le processus : la problématisation (pour que les acteurs se sentent concernés par les différentes questions), l'intéressement (pour construire les alliances entre les acteurs), l'enrôlement (les négociations permettant d'aboutir à l'intéressement) et la mobilisation (désignation de porte-parole représentatifs).

La traduction permet alors de « traduire », c'est-à-dire « *effectuer à chacune de ces quatre étapes du processus un série de déplacements portant sur les objets divers-de positions, de buts, d'intérêts, de valeurs* » (ibid, p. 115).

La constitution d'un réseau d'acteurs (que nous mobilisons ici pour représenter le travail d'accompagnement que les coordinateurs réalisent envers les bénévoles lorsqu'ils recherchent la construction de leur adhésion) repose d'abord sur une étape de problématisation qui implique des déplacements sous forme de détours permettant de définir des « points de passage obligés » avant de sceller les alliances.

L'intéressement illustre ensuite les stratégies pour faire coïncider le point de vue des entités intéressées à la problématisation proposée. L'enrôlement comme intéressement réussi désigne les négociations qui vont permettre à l'intéressement d'aboutir en attribuant des rôles à chaque partie prenante. La mobilisation permet enfin de rendre mobile des entités (non prédisposées initialement) et d'engager progressivement les acteurs autour d'une proposition rendue indiscutable.

Dejean, Biémar et Donnay (2010) reprennent ces étapes associées au processus de traduction pour illustrer une démarche de co-construction de savoirs entre praticiens-enseignants et chercheurs. L'explicitation des intérêts singuliers permet d'abord à chaque participant de s'engager sur une base volontaire et d'exprimer des attentes spécifiques. La construction négociée d'un bien commun favorise ensuite l'intercompréhension sur la base d'un partage des registres de langage respectivement mobilisés par les uns et les autres. La définition des objectifs de travail vient ensuite légitimer l'engagement. L'accompagnateur « *propose des reformulations, négocie, construit un sens partagé avec les différents acteurs impliqués* » (Charlier & Biémar, 2012b, p. 156) permettant le recouvrement partiel des différents projets et favorisant l'autonomisation des partenaires.

Les pratiques d'accompagnement de bénévoles qui s'apparentent à des formes de tutorat engagent ainsi l'accompagnateur sur le plan d' « *un nouveau rapport à son activité professionnelle* » (Boru & Leborgne, 1992, p. 121). Dans un contexte d'éducation populaire, la relation d'accompagnement qui s'instaure auprès des bénévoles confère par ailleurs au coordinateur une fonction de tiers qui puise ses ressorts dans le champ de la médiation culturelle.

II- Accompagner des bénévoles : logiques à l'œuvre ; approche conceptuelle

Dans le tableau des pratiques d'accompagnement que Paul propose (2004) le tutorat tend à privilégier la technique sur le sens ; il s'inscrit plutôt du côté de l'action. Le tutorat implique néanmoins de prendre en considération l'évolution qui le caractérise dans le passage d'une logique verticale (de type relationnel hiérarchisé) à une logique horizontale d'accompagnement (sur un mode partenarial).

La référence au tutorat dans l'accompagnement de bénévoles (1) engage une fonction de tiers-symbolisant qui participe d'une forme de médiation culturelle (2) et renvoie à la place de la culture dans l'agir professionnel de l'accompagnateur (3).

1- Le tutorat comme modalité d'accompagnement

Dans son usage en France, le tutorat est une fonction de l'entreprise à la croisée de deux logiques : productive et éducative. Il peut prendre deux aspects : institué dans l'alternance ou spontané en entreprise (intégration). Compte-tenu des places occupées par les coordinateurs dans la relation d'accompagnement qui les lie aux bénévoles, nous proposons ici d'envisager le tutorat dans sa fonction d'intégration.

1-1 Les fonctions du tutorat : apprentissages et socialisation

Boru et Leborgne (1992) envisagent le tutorat comme *« un ensemble de moyens, en particulier humains, mobilisés par une entreprise pour intégrer et former à partir de la situation de travail ses nouveaux arrivants »* (p. 21). Ces auteurs distinguent plusieurs familles d'activités qui permettent d'éclairer certaines analogies avec les dispositifs que les coordinateurs proposent aux bénévoles : intégrer le nouvel arrivant, organiser le parcours, rendre le travail formateur, évaluer les acquis et la progression du nouvel arrivant.

Concernant l'accueil des bénévoles, on retrouve un processus commun d'accueil et d'adaptation (nomment une phase d'observation), l'appropriation des outils et la mise en route de l'activité (à travers des propositions qui organisent la prise progressive d'autonomie du bénévole), l'évaluation continue de l'activité (associée à des bilans réguliers favorisant l'acquisition d'une place dans la structure). A travers la relation de tutelle salarié/bénévole, le coordinateur opère une jonction entre les projets individuels d'accompagnement permettant d'en identifier les attentes sous-jacentes et les projets de la structure dont il se fait le garant à travers les transmissions réalisées.
A l'articulation de la formation et du travail, le tutorat engage alors une double fonction de formation par la *« transmission des pratiques professionnelles »* et de socialisation par la *« construction des identités professionnelles »* (Paul, 2004, p. 38). Ces fonctions s'appuient sur deux types d'aide : une aide psychologique (encourager, sécuriser, intéresser) et une aide pédagogique (guider, montrer, contrôler). Kunégel (2011) caractérise par exemple l'exercice de tutelle dans le passage d'un mode d'organisation en « tandem » à un mode d'organisation en « autonomie relative ».

Le guidage du bénévole dans la prise de fonction de son activité et l'affirmation progressive de son autonomie repose sur des phases d'accompagnement visant la prise en charge autonome de l'activité (observation, travail en binôme, réalisation guidée puis autonome de une ou plusieurs tâches). En outre, le tutorat des bénévoles participe d'une logique d'acculturation qui vise la construction de l'engagement sur le long terme. Le processus d'étayage s'inscrit ainsi dans une perspective plus large d'entrée dans la culture telle que Bruner l'envisage : *« Nous partageons des conventions mais ce partage nous inclut dans un monde de pratiques qui vont au-delà de l'individu, pratiques dont chaque opération dépend de ce qu'elle est communément distribuée »* (Bruner, 1996, p. 192). Les transmissions réalisées par les coordinateurs s'appuient plus particulièrement sur les trois modes de représentation qui caractérisent l'entrée dans la culture : l'action, les images et les symboles.

1-2 Tutorat et relation d'accompagnement

A une conception traditionnelle du tutorat, en réponse à une logique de rationalité technique, s'est substituée une incitation à l'implication. Le tuteur adopte davantage une attitude d'effacement qui permet d'adapter les situations à la personne accompagnée (Paul, 2004). Le tutorat implique alors des compétences relationnelles, pédagogiques et organisationnelles qui engagent deux dimensions : une dimension praxéologique (l'action comme espace de développement et d'apprentissage) et une dimension réflexive (proximité relationnelle et distanciation).

Paul (2006) envisage le tutorat comme relevant à la fois d'une forme d'accompagnement limité par les normes de l'organisation et d'une conception des rapports humains qui implique l'attachement aux valeurs. Les deux notions s'articulent selon « *celui, de l'accompagnement ou du tutorat, que l'on met en contexte de l'autre* » (ibid, p. 19). De la même façon, l'accompagnement des bénévoles implique une inscription dans un dispositif (l'accompagnement comme fonction du tutorat) et une forme d'accompagnement qui articule des logiques d'expérimentation et d'échanges.

Quand l'accompagnement est une fonction du tutorat, il se situe à l'intérieur d'un dispositif, il est déterminé par un contexte spécifique. Le tuteur privilégie l'intégration d'un apprentissage plutôt que le transfert d'une expertise. Mais le centrage sur l'apprentissage ne dit rien de la posture spécifique que requiert l'accompagnement au niveau de la structure de la relation qui lui correspond.

Quand le tutorat est une forme d'accompagnement, il se présente comme une modalité d'accompagnement incarnée. La posture est alors celle du retrait et non plus de la transmission ; il s'agit d'accompagner une personne dans la compréhension de ses propres processus. Le formateur devient partie prenante de la relation : *« à travers un processus de reconnaissance mutuelle, une confirmation de l'autre en tant que puissance d'agir »* (ibid, p. 23).

La dimension relationnelle implique le caractère symbolique de l'interaction à l'articulation de trois valeurs-visées qui guident l'acte d'accompagner : le don d'autonomie (cesser d'assister l'autre comme impuissant à penser, parler, agir par lui-même), le don de sollicitude (prendre soin d'autrui dans sa capacité à se prendre en main) et le don d'autorité qui met en jeu des relations dissymétriques légitimes et nécessaires permettant la reconnaissance mutuelle. Le tutorat peut alors être envisagé comme *« une pratique relationnelle spécifique* ***et*** *une pratique professionnelle socialement lisible »* (ibid, p. 22).

1-3 Dialogue rationnel et production de sens

Paul envisage la relation d'accompagnement sous l'angle d'un accès à la rationalité. Pour Habermas (1987), le dialogue rationnel repose sur une production de sens à travers trois types d'action qui engagent des rapports différents au monde : la conversation (monde objectif), l'agir régulé par des normes (monde social) et l'agir dramaturgique (monde subjectif). Habermas distingue ainsi, du point de vue de la théorie de l'interaction, l'agir stratégique orienté vers l'efficacité de l'action (actes de paroles) et l'agir communicationnel orienté vers l'intercompréhension (actions langagières visant une compréhension rationnelle et intersubjective) : *« Dans l'activité communicationnelle, les participants ne sont pas primordialement orientés vers le succès propre ; ils poursuivent leurs objectifs individuels avec la condition qu'ils puissent accorder mutuellement leurs plans d'action sur le fondement de définitions communes des situations »* (ibid p. 295).

Si l'institutionnalisation des pratiques d'accompagnement (a fortiori du tutorat) engage des contraintes qui peuvent nuire au dialogue rationnel (du fait des prédéterminations qu'elle induit), elle lui confère également une légitimité. La relation accompagnant/accompagné s'organise ainsi autour d'une enfilade d'espaces médiatisants : « *La fonction institutionnelle contient et ouvre sur la relation qui contient et ouvre sur un espace dialogique, lequel contient et ouvre sur quelque chose qui échappe à l'un et à l'autre* » (Paul, 2004, p. 146).

Le dialogue rationnel devient la mise en condition d'une « parole » qui se veut à la fois « référée » en renvoyant à l'objet-tiers qui en constitue le support et « impliquante » car de l'ordre d'un travail réflexif. Cette posture de réflexivité permet de « *renvoyer l'accompagné à un tiers-objet qu'il s'agisse d'un élément d'analyse de la réalité ou d'une personne tierce* » (Charlier & Biémar, 2012b, p. 159). A travers les transmissions réalisées, la « parole » du coordinateur en centre social se présente comme un tiers-symbolisant à deux niveaux, au niveau de la relation intersubjective qui le lie au bénévole et au niveau de la relation fonctionnelle qui le lie à l'espace dans lequel il agit.

La fonction de tiers-symbolisant rejoint les théories de la médiation culturelle dans le champ des sciences sociales, des arts et de la communication. Davallon (2003) l'envisage sur le terrain des musées et du patrimoine. La médiation culturelle dans cette approche repose simultanément sur deux opérations : une opération symbolique d'instauration d'une relation entre le monde du visiteur et le monde de la science, une opération élargie à la dimension symbolique du fonctionnement médiatique de l'exposition. Ainsi « *la notion de médiation apparait chaque fois qu'il y a besoin de décrire une action impliquant une transformation de la situation ou du dispositif communicationnel, et non une simple interaction entre éléments déjà constitués, et encore moins une circulation d'un élément d'un pôle à un autre* » (ibid, p. 43).

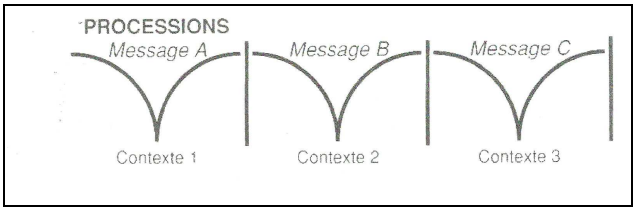
Le dispositif communicationnel envisagé comme objet-tiers significatif permet de saisir l'agir professionnel du coordinateur à partir de la transmission du « message » (Latour, 1993) qui traduit sa « parole » : *« La médiation est un processus ternaire qui met en relation un sujet, un support d'énonciation et un espace de références où la parole trouve une place et un sens »* (Caune, 1999, p. 170).

2- Une fonction de tiers-symbolisant

En sociologie, Latour (1993) convoque le médiateur dans une double fonction de traduction (sacrée/scientifique) au service de la transmission d'un message. En sciences de la communication et des arts, Caune (1999) envisage la médiation comme une expérience esthétique qui implique des références partagées.

2-1 Un double régime de présence

Ce que la médiation engage permet, en reprenant la conception de Latour (1993), d'opposer la médiation à la notion d'intermédiaire. La médiation n'est pas l'affaire de médiateurs mais une fonction qui concerne plusieurs acteurs. Latour distingue ainsi deux régimes de traduction : la traduction par la présence (présence sacrée) et la traduction par la science (présence scientifique). Ces deux types de présence engagent des modes différents de transmission des messages : une logique de processions et une logique de réseaux.



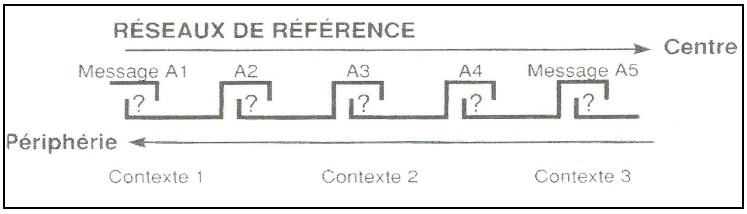


Figure 4 : Deux façons différentes de faire passer des messages à travers des contextes

(Latour, 1993, p. 233)

Dans une logique de processions (présence sacrée), le message est transformé pour le faire passer d'un contexte à un autre : la répétition du message engage les messagers successifs dans un processus de répétition qui permet de conserver la fidélité du message tout au long de sa traduction. La logique de réseaux (présence scientifique) maintient le message constant tout en opérant une série de transformations qui permet de capitaliser les informations à travers les découvertes produites.

Caillet (1994) considère que le maintien des deux régimes de présence permet d'envisager l'action du médiateur selon une double appartenance. Ainsi *« Il agit d'abord en tant que messager suscitant de nouveaux messagers, c'est-à-dire comme étendant les réseaux de fidèles d'un message…et à la fois comme transformateur du monde, des contextes, dans lesquels le message prend sens, afin que le message puisse avoir un sens »* (p. 58). Alors que les intermédiaires, dans les mots qu'ils prononcent, n'ont qu'une fonction de repère, le médiateur aide à construire le regard. Le visiteur, en prenant la place du collectionneur, accède au sens qui a guidé le rassemblement des œuvres et c'est à ce travail de prise de position que le médiateur contribue. La médiation comme démarche vers l'autre se détermine ainsi *« au fur et à mesure qu'elle s'effectue sans pour autant jamais parvenir à autre chose qu'une fin provisoire, toujours prête à se remettre en route vers une autre altérité, toujours déstabilisée et déstabilisante* » (ibid, p. 60). La médiation se fait alors « traduction » : « *qui recherche non pas la fidélité mais l'équivalence du sentiment, de la relation entre une œuvre et son récepteur* » (ibid, p. 56).

2-2 L'horizon d'attente de la médiation

Caune (1999) envisage la médiation comme un rapport esthétique au monde qui le rend intelligible. La relation esthétique engage la prise en compte de la singularité de la personne dans la relation qu'elle établit avec autrui. Dans cette approche, l'institution de la culture permet de penser le tiers : *« La médiation passe d'abord par la relation du sujet à autrui par le biais d'une 'parole' qui l'engage, parce qu'elle se rend sensible dans un monde de références partagées »* (p.19).

La médiation reposerait sur un rapport entre deux axes : un axe horizontal, celui des relations interpersonnelles (à l'intérieur duquel la médiation établit des relations entre les hommes) et un axe vertical dans lequel la médiation introduit la visée d'un sens (qui dépasse la relation immédiate pour se projeter dans l'avenir et engager la collectivité). La médiation relève alors d'une relation entre le monde social (la scène réelle) et le monde symbolique (la toile de fond qui lui sert de cadre). Elle permet d'envisager à la fois la relation des sujets dans leurs relations interpersonnelles et la relation des membres d'une collectivité. La médiation devient une opération qui, dans le discours, permet de faire accéder au réel ce qui est enfoui dans les profondeurs du social : *« La médiation culturelle, appréhendée en fonction d'une expérience esthétique, se présente alors comme un lien sensible entre des sujets membres d'une même collectivité »* (ibid, p. 106).

L'expérience esthétique repose ainsi sur un écart entre la rationalité de l'objet et la sensibilité du sujet : « *La médiation culturelle n'est pas transmission d'un contenu pré existant : elle est production du sens en fonction de la matérialité du support, de l'espace et des circonstances de réception* » (ibid, p. 105).

L'expérience esthétique permet le développement de la liberté et de la subjectivité de la personne à travers trois figures : le contact, le lien, la brèche.
- Le contact renvoie à la dimension relationnelle ; il permet d'établir une proximité tout en conservant une distance, de prendre du recul tout en s'ouvrant à l'altérité.
- Le lien est centré sur les liens matériels et symboliques que nouent les individus participant d'une collectivité.
- La brèche correspond à une coupure qui rend possible le discours ; elle rend compte de la non-immédiateté de l'appréhension de la réalité. Elle s'insinue dans le sens premier en créant le doute et en appelant à l'interprétation.

Ces trois figures constitutives de la relation esthétique permettent aux subjectivités de nouer des relations par la médiation d'objets ou de processus culturels. La médiation culturelle repose alors sur un « horizon d'attente » : « *elle doit laisser à chaque instant, la possibilité d'une faille qui autorise l'émergence de l'innovation ou de la trouvaille* » (ibid, p. 115). L'attente caractérise « *le temps de la mobilisation des forces précédant la mise en actes lors duquel la personne accompagnée ne peut que recevoir l'énergie du pas ou du saut qui lui sont nécessaires* » (Paul, 2004, p. 280). La relation d'accompagnement est ainsi guidée par un principe de débordement dans lequel l'accompagnant signifie le manque : mise en retrait, acceptation de l'incertitude. Le principe d'émergence relève d'une opération de l'ordre du « pari » qui « *sans s'immiscer dans le devenir ni l'anticiper, s'autorise à le provoquer* » (ibid, p. 147). Cette façon d'envisager la médiation rejoint l'idée d'un accompagnement qui se modèle selon les contextes permettant de : « *laisser la place aux possibles, à l'émergent, au changement et à l'innovation* » (Charlier & Biémar, 2012b, p. 159).

La médiation élargie au développement culturel dans l'accompagnement des bénévoles renvoie à la dimension symbolique de la professionnalité des coordinateurs ; elle interroge la singularité de leurs pratiques et ce faisant, la place de la culture dans la construction de leur agir professionnel

3- La place de la culture dans l'agir professionnel

Saisir l'épaisseur d'une pratique professionnelle nécessite de l'inscrire dans ses dimensions culturelles, symboliques, interactives et pragmatiques (Jorro, 2006). Introduire la culture dans l'agir professionnel implique alors de prendre en compte la singularité des pratiques comme autant de formes de « stylisation du genre ».

3-1 Les gestes de métier et la stylisation du genre

L'agir professionnel puise dans un fond culturel qui va déterminer les premiers gestes de métier (dimensions structurantes de l'activité).

Les gestes de métier véhiculent des codes et s'appuient sur des invariants de situation : « *Les gestes d'entrée dans une institution, d'appartenance à une communauté de pratique sont fondateurs d'un rapport à une professionnalité, d'un rapport aux pairs* » (ibid, p.7). Les gestes professionnels intègrent les gestes de métier en les mobilisant de façon singulière selon des régulations réalisées en fonction des contextes.

Certains acteurs acceptent de rentrer dans le genre professionnel et oublient la singularisation qui permet de développer des possibilités nouvelles, d'autres sont séduits par l'inventivité et détournent le genre professionnel, d'autres encore procèdent à une évaluation mais en restent au constat, d'autres enfin régulent partiellement (Jorro, 2007). Une approche en situation de l'agir professionnel permet d'identifier un certain nombre d'invariants (Jorro, 2006) : gestes langagiers, gestes de mise en scène du savoir, d'ajustement de la situation, gestes éthiques. Pris isolément, ces gestes sont des invariants. En apparaissant sous la forme d'associations complexes, ils apportent le niveau singulier de l'agir en témoignant du réel de l'activité à partir d'une approche contextuelle et singulière. Alors que le genre correspond aux exigences de l'action, le style peut être entendu comme une personnalisation du genre (Clot & Faïta, 2000).

3-2 La reconnaissance du sujet agissant

Une approche globale de l'agir professionnel implique trois niveaux de reconnaissance (Jorro, ibid) : une approche macro (dimensions socioculturelles du travail), une approche méso (l'éclairage par les communautés de pratique) et une approche micro (l'action située). Ces niveaux de reconnaissance révèlent les savoirs d'accomplissement (Jorro, 2002) qui désignent la manière de s'engager, de s'intégrer dans une communauté, de s'identifier dans son métier, de faire valoir son éthos professionnel (Jorro, 2009b). La reconnaissance professionnelle tient alors compte des systèmes d'attente interpersonnels (se reconnaître et être reconnu).

Cette conception herméneutique du sujet repose, en référence à Ricœur, sur la reconnaissance du sujet agissant : l'initiative du sujet, son intervention dans le cours du monde, sa responsabilité.

Charlier et Biémar (2012b, p. 158) modélisent l'éthos de l'accompagnateur traversé par des styles et un genre professionnel. Les accompagnateurs, au-delà de leurs caractéristiques communes, peuvent développer leur propre posture impliquant un éthos professionnel dont plusieurs dimensions peuvent être partagées par une équipe.

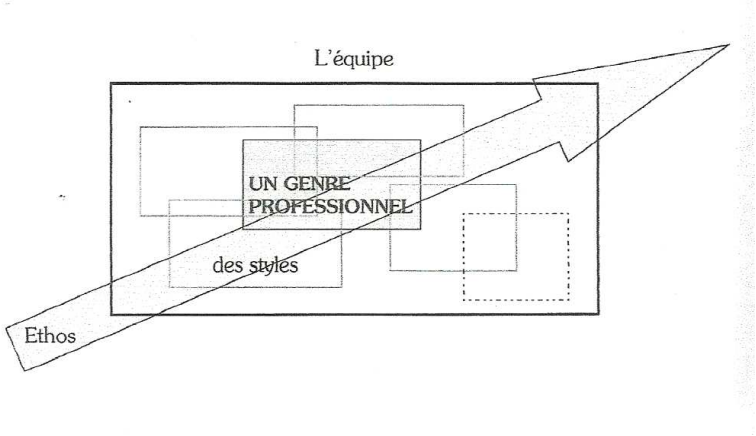


Figure 5 : Le genre, le style et l'éthos professionnel dans l'accompagnement

(Charlier & Biémar, 2012b, p. 158)

Les coordinateurs d'activité en centre social dont les origines professionnelles sont particulièrement diversifiées ne construisent pas leur professionnalité émergente en référence à un genre de métier. Les styles d'accompagnement développés auprès des bénévoles s'inscrivent en référence aux valeurs diffusées dans les centres sociaux à partir d'un projet d'éducation populaire qui engage la médiation culturelle dans la relation d'accompagnement. Les équipes auxquelles ils appartiennent, associées à l'organisation du centre social ou au fonctionnement de leur activité, leurs permettent de s'identifier, au moins partiellement, à une ou plusieurs communautés de pratique (Wenger, 2005) tout en se positionnant en singularité dans leurs orientations.

Synthèse

L'accompagnement des bénévoles implique de forts enjeux culturels marqués par la diffusion des valeurs d'éducation populaire dans les centres sociaux. Les pratiques ne s'inscrivent pas en référence à un genre de métier mais relèvent d'une forme d'accompagnement dont les caractéristiques empruntent à la fois au champ de l'accompagnement professionnel (Cuche et al., 2012 ; Biémar, 2012) et à celui de la médiation culturelle (Caillet, 1994 ; Caune, 1999). Si l'accompagnement dans ce contexte emprunte au tutorat les critères d'un dispositif institutionnel plus ou moins formalisé dans les structures (Paul, 2004), il relève d'abord d'une relation culturelle médiatisée. Ce processus relationnel, qui repose sur un horizon d'attente (Caune, ibid) permettant d'articuler la sensibilité du sujet et la rationalité de l'objet, soutient le développement professionnel de l'accompagnateur

La **relation d'accompagnement** engage le coordinateur dans l'espace singulier de sa professionnalité émergente à l'interface de plusieurs communautés de pratique. L'accompagnement implique alors le choix d'une posture (Paul, ibid) qui révèle les processus subjectifs à l'œuvre et plus particulièrement la place de la culture dans **l'agir professionnel** venant guider les gestes d'accompagnement (Jorro, 2006).

Le chapitre suivant permettra de spécifier la nature émergente de cette « professionnalité » en envisageant la construction du soi professionnel dans le cadre de la communauté d'apprentissage émergente qui soutient son développement.

Chapitre 3
La construction du soi professionnel dans une communauté d'apprentissage émergente

La professionnalité émergente des coordinateurs suppose la construction renouvelée du soi professionnel dans des contextes institutionnels encore fluctuants quant aux réponses apportées aux évolutions touchant à la formation des bénévoles. La référence aux communautés de pratique permet alors de 'stabiliser' le rapport aux contextes qui accompagne le développement d'une communauté d'apprentissage salarié/bénévoles. La reconnaissance de la professionnalité émergente des coordinateurs implique d'en saisir les caractéristiques spécifiques, pour identifier, au double plan de l'agir professionnel et des logiques institutionnelles qui le portent, ce qui se joue des conditions de la reconnaissance dans ce contexte (I). Nous accèderons aux indices susceptibles de favoriser sa formalisation à travers le cadre d'interprétation des communautés de pratique (Wenger, 2005) qui constitue un environnement propice aux apprentissages informels et à la ritualisation de l'agir (II).

I- La reconnaissance d'une professionnalité émergente

La professionnalité émergente des coordinateurs relève d'une manifestation naissante et non stabilisée (Jorro, 2011a) qui s'inscrit dans le cadre de nouvelles exigences associées aux pratiques d'accompagnement et de formation des bénévoles. Après avoir situé la professionnalité émergente dans le rapport renouvelé à la professionnalité qu'elle suscite (1), nous examinerons les conditions de sa reconnaissance dans un contexte où celle-ci ne repose pas sur la référence à un genre de métier (2).

1- Un rapport renouvelé à la professionnalité

Le développement professionnel engage, selon une perspective interactionniste, *« un processus complexe, inscrit dans une temporalité, sollicitant ses éléments constitutifs (expériences, activités, habiletés, image de soi, valeurs), à partir d'opérations d'analyse, de révision, de modification (régulation) selon une dynamique d'engagement personnelle ou collective »* (Frenay, Jorro & Poumay, 2011, p. 108). Le développement professionnel implique un rapport renouvelé aux éléments constitutifs de la professionnalité à partir de deux processus conjoints : un processus d'internalisation (faire l'expérience d'une acculturation professionnelle) et un processus d'externalisation (savoir agir et interagir en contexte). Dans cette approche, le sujet autonome et responsable s'inscrit dans une organisation au sein de laquelle il évolue en agissant au nom d'une éthique ; le développement professionnel repose alors sur un processus d'apprentissage provoqué par les conditions de sa mise en œuvre (Lefeuvre, Garcia & Namolovan, 2009).

1-1 Un processus dynamique d'engagement

Jorro (2011a, p. 9) entend la professionnalité émergente comme « *la caractéristique de tout professionnel cherchant à se développer professionnellement, voire à se perfectionner tout au long de son activité professionnelle et faisant l'expérience de tâtonnements qui conduisent à des restructurations du soi professionnel* ». Comme processus dynamique, la professionnalité émergente rend compte des constructions intermédiaires vécues par le sujet, appuyées par des savoirs génériques propres au métier (connaissances institutionnelles et organisationnelles, gestes professionnels, compétences sociales) et par des savoirs singuliers (connaissances sur soi, connaissances sur autrui, savoirs tacites). Dans le cas des coordinateurs, la pratique d'accompagnement se réalise autant au service de la transmission de l'activité ASL que des valeurs d'éducation populaire qui lui sont associées. La professionnalité émergente engage dans ce contexte une construction singulière du soi professionnel dans la relation à l'autre.

1-2 La construction du soi professionnel

La professionnalité émergente rend visible les liens entre une culture professionnelle donnée et les actes produits. Elle suppose un rapport particulier à la temporalité qui permet de saisir, d'un point de vue prospectif, la construction d'un cheminement singulier. La professionnalité émergente présente ainsi des caractéristiques spécifiques qui la distingue d'une approche classique de la professionnalité : une temporalité prospective, une compréhension indicielle (et non par validation), une reconnaissance située. Elle rend compte de la capacité d'un acteur à faire sienne une professionnalité ouverte à l'évolution des contextes et à la singularité des situations professionnelles (Jorro, 2011a). La professionnalité émergente démontre une coexistence entre des enjeux de changement sur dimensions éthiques, identitaires, didactiques et socio-professionnelles ; elle engage le renouvellement d'une expertise permettant à l'acteur de veiller à la qualité de son action dans les contextes investis. Le renouvellement de cette expertise est particulièrement sollicité lorsqu'il s'agit d'engager le soi professionnel dans des pratiques qui peuvent questionner le rapport aux valeurs. Ainsi la professionnalité émergente vise l'analyse de « *gestes encore peu assurés, de compétences en cours de construction* » (ibid, p. 11) qui relève d'une problématique de l'ordre de la reconnaissance. Le contexte des pratiques d'accompagnement qui nous occupe ici engage plus particulièrement les conditions de reconnaissance d'une professionnalité émergente informelle.

2- Les conditions de la reconnaissance

L'idée de reconnaissance est intimement traversée par le paradigme des valeurs et des vertus. Elle repose sur des principes de justice, de gratitude mais aussi d'émancipation et de reconnaissance de soi par soi (Jorro, 2009a). La reconnaissance est mise en valeur de quelque chose. Elle participe d'une fonction de ré-interrogation de significations déjà élaborées (évidences, routines de pensée). Elle permet de s'attarder sur les valeurs agies à partir d'une réflexivité qui engage une décision intentionnelle (Ricœur, 2004).

La sagesse pratique accompagne ainsi l'activité du praticien comme « reconnaissance-identification ». Les visées de l'agir et le sens de l'action marquent la voix passive de la reconnaissance selon une approche phénoménologique qui permet de considérer l'acteur en mesure de prendre une place en situation et d'agir (Jorro, 2009a). Ricœur souligne l'importance des capacités d'autoréflexion qui caractérisent l'approche phénoménologique de l'homme capable.

2-1 Une approche phénoménologique de l'homme capable

En distinguant l'identité-ipse (mise à l'épreuve des processus d'altération) et l'identité-idem (enveloppe identitaire), Ricœur propose une relation de proximité entre la reconnaissance de soi et le concept d'attestation. La « reconnaissance-attestation » devient la possibilité pour le sujet de dire sa capacité à faire, à faire arriver et à se raconter. Ces capacités lui permettent de développer la croyance dans son pouvoir d'agir. Cette théorisation exigeante pour le sujet marque la puissance d'agir mais aussi la responsabilité (capacité à répondre devant l'acte produit). Selon Aristote[41], tout être humain poursuit un travail qui relève d'une visée accompagnée de processus réflexifs majeurs (délibération, réflexion sur l'agir) à travers une forme de sagesse pratique qui irrigue l'activité.

La responsabilité professionnelle ne se résume donc pas à un retour sur une action révolue dont on soupèserait la valeur. Elle relève d'une interrogation continue qui conduit le sujet à rendre compte de ses actes (Jorro, 2007). Le soi réflexif engagé dans une reconnaissance de responsabilité (Ricœur, 2004) interroge ainsi la place des savoirs dans le cadre d'une médiation qui fonde « épistémiquement » (Vanhulle, 2009) l'agir professionnel.

[41] Ricœur fait référence ici à *L'éthique à Nicomaque* d'Aristote.

2-2 Savoirs professionnels : « capacités et pratiques sociales »

En conditionnant la référence à l'activité, les savoirs professionnels s'inscrivent sous le prisme d'une subjectivité permettant de juger avec pertinence ce qu'il y a lieu de faire dans une situation donnée. L'agir professionnel est donc d'abord un point de vue sur la réalité qui permet d'infléchir l'orientation de l'action, une forme d'objectivation qui passe par une interprétation et qui s'insère dans une culture, des normes, des références et des pratiques sociales. La reconnaissance des savoirs professionnels permet ainsi de « *prendre en compte les représentations symboliques à partir desquelles l'action est rationnalisée dans le discours du sujet* » (ibid, p. 62).

L'idée de « capacités sociales » trouve alors sa justification dans le couplage entre les représentations collectives et les pratiques sociales (Ricœur, 2004). Ce couplage, qui permet d'envisager les représentations comme des médiations symboliques, implique de considérer l'acteur à sa place d'agent du changement. Ricœur engage ici une nouvelle acception de l'idée de capacités sociales : « *Les capacités en question ne sont plus seulement attestées par des individus, mais revendiquées par des collectivités et soumises à l'appréciation et à l'approbation publiques* » (ibid, p. 215). Ricœur propose ainsi de revisiter la transition entre reconnaissance de soi et reconnaissance d'autrui par le biais des représentations qui symbolisent les identités. Ces identités dans lesquelles se nouent les liens sociaux ne se laissent pas exprimer en termes de reconnaissance-attestation, elles dépassent l'identité-ipséité que les sujets individuels construisent dans l'action. Les formes d'identité qui se jouent ici au plan sociétal impliquent un processus de reconstruction qui médiatise le lien social au niveau des représentations collectives. La reconnaissance comme « *médiation fondée sur l'interaction sociale et la mise en discours des savoirs* » (Vanhulle, 2009, p. 64) devient le terreau d'une négociation symbolique qui dépasse la simple appropriation des savoirs pour tendre vers leur subjectivation. Les savoirs d'accomplissement expriment la professionnalité émergente à partir d'une approche conjointe, pragmatique et éthique (Jorro, 2002), qui participe de sa reconnaissance.

2-3 L’éthique professionnelle et la place des valeurs dans l’activité

Si le genre professionnel renvoie à un ensemble de compétences identifiées comme des invariants de l’action, l’appropriation des gestes du métier permet de développer progressivement des habilités qui relèvent du sens de l’ajustement dans l’action (Jorro, 2007). Il s’agit pour le praticien de savoir aller au-delà du prescrit en prenant des initiatives qui montrent différentes manières de faire et offrent la possibilité de repositionnements. Ce sont alors les contours de la pratique professionnelle, dans ses limites et ses possibilités, qui se dessinent à partir d’une préoccupation éthique. L’éthique professionnelle devient une dimension indispensable de la professionnalité.

La place des valeurs dans l’activité permet aux communautés de praticiens d’agir au nom d’une vision partagée. Les valeurs de l’agir accompagnent la pratique. Barbier (2003) distingue les préférences d'engagement (valeurs en actes : ce qu'il importe de faire ou de réaliser), les représentations finalisantes (valeurs-référents : ce qui vaut la peine d'être fait dans une situation donnée) et les valeurs signifiées (valeurs énoncés : ce qu'il importe de dire relativement à l'engagement dans l'activité).

Pour Jorro (2009a), l’appréhension de la reconnaissance professionnelle repose sur trois registres différents : la reconnaissance du genre (modèle rationnel), la reconnaissance du style (modèle situé) et la reconnaissance de l’éthos professionnel (modèle phénoménologique).

La reconnaissance du genre s’appuie sur une conception rationnelle de l’action : les gestes structurant l’activité et leurs effets organisateurs (dimensions invariantes du genre professionnel). Elle engage une recherche de conformité avec les variations offertes par la situation ; ce rapport de conformité permet la reconnaissance des règles du métier partagées par la communauté de praticiens.

La reconnaissance du style professionnel valorise le pouvoir d'agir de l'acteur dans l'activité. Il s'agit des stratégies et des tactiques qui caractérisent le style du praticien notamment lors d'incidents critiques (décisions prises sur le fil du rasoir, choix improvisés). Les variations données à l'activité par le praticien permettent de prendre en compte ses préoccupations immédiates et de saisir la singularité de l'agir professionnel. L'activité professionnelle est alors analysée du côté des ajustements, des arrangements ; l'évolution donnée par le professionnel permet d'envisager son style, sa façon d'agir selon le contexte (gestes improvisés, inventions en situation).

La reconnaissance de l'éthos professionnel caractérise l'expérience réfléchie par le praticien à partir du retour sur l'expérience vécue. La réflexion sur l'exercice du métier engage le système de valeurs qui guide l'investissement (postures, nature de l'engagement, responsabilité). La reconnaissance de l'éthos permet alors de saisir, à travers les valeurs qui la traversent, le fil conducteur d'une pratique. La dimension éthique se traduit ainsi par le fait de tenir à une valeur et de savoir l'adapter en contexte (Jorro, ibid).

2-4 La compréhension indicielle de l'agir professionnel

La professionnalité émergente relève d'une « épreuve de soi dans l'action ». De ce fait, elle engage une compréhension indicielle de l'agir professionnel (Jorro, 2011a) qui implique un rapport à la preuve différent d'une manifestation stabilisée de la professionnalité.

L'accès aux indices de professionnalité émergente apparaît dans un certain nombre de démarches auto et co-évaluatives dans le champ professionnel. Ces pratiques d'évaluation visent le lien entre l'évaluation et la professionnalisation à travers des régulations de pratiques ou des démarches d'accompagnement (Jorro, 2007).

Dans le champ de la formation, et plus particulièrement en situation d'évaluation professionnelle, la construction de la professionnalité se réalise à travers différentes étapes du parcours. Dans ce contexte, l'accompagnement est un processus d'aide à la réflexion tributaire d'une reconnaissance mutuelle où chacun reconnaît l'Autre comme faisant partie d'une même communauté de pratique. La reconnaissance apparaît ainsi comme une rétribution symbolique majeure qui intègre la référence à la communauté interprétative (Sorel, 2008). La reconnaissance de la professionnalité participe de l'acquisition des référents culturels requis par le métier (Bart, 2011).

Entre conformité au genre et affirmation de soi, les pratiques évaluatives permettent une forme d'émancipation aux références, habitudes et normes définies par les structures de l'environnement de travail ainsi que l'affirmation d'une singularité qui passe par l'identification d'espaces de liberté (Dejean & Charlier, 2011). Le récit de l'expérience constitue ainsi un moyen d'exprimer une reconnaissance de soi à travers une posture réflexive qui engage à la fois un rapport à la situation et un rapport à son fonctionnement dans le cadre de celle-ci.

La réalisation d'un portfolio de compétences se structure également en vue de susciter une mise en relation des ressources du professionnel avec ses savoirs d'expérience, ses réalisations et ses conceptions théoriques (Lacourse, Hensler & Dezutter, 2007). Le portfolio permet alors de référer les compétences aux situations d'apprentissage ; il témoigne de la manifestation avec laquelle le professionnel interprète ses réalisations.

Ces pratiques traduisent l'habileté à s'autoévaluer à partir d'un cadre de référence. Le processus de confrontation permet au praticien d'agir avec pertinence à partir de la représentation qu'il se fait d'une action de qualité.

La confrontation entre le réel et le souhaitable initie l'acteur aux dimensions polémiques constitutives de son agir professionnel permettant d'opérer des ajustements ou des repositionnements (Jorro, 2007).

Les coordinateurs d'activité ne disposent, quant à eux, ni d'une référence formalisée à un genre de métier, ni d'un cadre spécifique d'évaluation de leurs pratiques. La question de la formalisation se pose donc avec acuité pour ces professionnels dans le contexte émergent de leurs pratiques d'accompagnement. Ces pratiques déployées dans un cadre informel rendent difficiles, en l'absence d'un référentiel et d'un dispositif évaluatif, le repérage des indices de leur professionnalité émergente.

2-5 La formalisation de la reconnaissance professionnelle

Pour Belair (2009) la formalisation de la reconnaissance professionnelle relève d'une démarche extérieure rendue obligatoire à partir d'une observation systématique. Ses critères sont définis dans des référentiels mais leur interprétation implique que la personne appelée à être reconnue soit partie prenante du processus. La reconnaissance formelle est prévue dans le temps et appliquée par des personnes choisies pour légitimer l'action à reconnaître. Elle laisse néanmoins la place à l'autoévaluation dont l'habileté métacognitive permet d'atténuer les conséquences rattachées au processus (validation/sanction).

La reconnaissance informelle se traduit par le regard que pose l'autre sur soi ; elle émerge du besoin d'être reconnu. Elle relève d'une perception intuitive de la globalité d'une situation qui repose à la fois sur des expériences et des connaissances. Ce caractère intuitif lui confère une dimension psychosociale importante puisqu'elle se réalise le plus souvent de manière spontanée, notamment entre pairs. Belair préconise l'assurance d'un cadre sécurisant qui articule le maintien de processus formels (une explicitation claire des référents de l'action, la garantie d'une fonction formative) avec des gestes de reconnaissance spontanés.

Dans le cadre qui nous occupe, envisager les communautés de pratique comme cadres d'interprétation rend possible l'accès au processus de construction d'une professionnalité émergente informelle adossée au développement d'une communauté d'apprentissage salarié/bénévoles.

II- Le support d'une communauté de pratique émergente

Dans un contexte où la pratique d'accompagnement (et son évaluation) n'est pas formalisée, il s'agit ici de saisir en quoi les communautés de pratique, par les médiations offertes en termes d'outils, de normes, de significations et de discours, constituent des occasions favorables à la construction de sens. Le développement professionnel des coordinateurs s'inscrit dans l'espace d'une communauté d'apprentissage émergente constituée à partir de la coopération naissante entre salarié et bénévoles dans le cadre conféré par l'accompagnement-médiation.

Cette communauté de pratique émergente s'articule aux communautés de pratique de référence constituées d'une part du centre social (qui du fait de son statut associatif engage la coopération de ses membres sur la base d'un projet associatif) et d'autre part de l'activité ASL dont le coordinateur a la charge (à travers une formalisation des fiches de poste qui permet une certaine harmonisation en lien avec les valeurs de référence). Le choix d'inscrire l'analyse des pratiques d'accompagnement des coordinateurs dans l'espace des communautés de pratique permet d'envisager le support d'une théorie sociale des apprentissages dans un contexte propice à la coopération (1). La subjectivation de l'agir dans ce contexte d'accès (rendu formalisé) aux apprentissages informels engage des formes de ritualisation dont la visée émancipatrice favorise de nouvelles constructions de sens (2).

1- La théorie sociale des apprentissages

Wenger (2005) propose une théorie sociale de l'apprentissage qui repose sur quatre composantes : la communauté (l'apprentissage en tant qu'appartenance), le sens (l'apprentissage en tant qu'expérience), l'identité (l'apprentissage en tant que devenir), la pratique (l'apprentissage en tant que faire). L'identité et la pratique constituent l'axe central sur lequel reposent les théories de l'identité (construction sociale de la personne) et les théories de la pratique sociale (production des modes d'engagement dans le monde). En arrière-plan, la communauté et le sens engagent les théories respectives de la structure sociale (institutions, normes et règles) et de l'expérience située (centrée sur les interactions).

1-1 Une référence aux travaux issus du *workplace learning*

Les travaux issus du *workplace learning* s'inscrivent dans une approche centrée sur les apprentissages qui impliquent la référence à la psychologie culturelle et aux sciences de l'éducation[42]. L'une des préoccupations majeures est « *d'identifier les conditions susceptibles de favoriser l'apprentissage en situation de travail* » (Mornata & Bourgeois, 2012, p. 53). Dans ce courant, les interactions entre les facteurs individuels et situationnels (environnement de travail : interactions sociales et caractéristiques de l'organisation) permettent de rendre compte des apprentissages réalisés par les professionnels. Ces apprentissages reposent sur une négociation entre les subjectivités individuelles et les usages de l'environnement social. Les individus utilisent leurs valeurs et leurs références culturelles pour déchiffrer l'environnement. L'interaction sociale devient une source d'apprentissage à la condition qu'elle repose sur une régulation épistémique c'est-à-dire qu'elle concerne, sur le versant cognitif, le contenu des nouvelles connaissances à acquérir.

[42] Les approches francophones davantage centrées sur l'activité en appellent à la psychologie du travail et à l'ergonomie.

Le recours à la controverse dans un environnement coopératif permet « *d'une part des échanges inter personnels bienveillants et empathiques et d'autre part, la résolution constructive de conflits* » (ibid, p. 59). Cet environnement favorable à la coopération, s'il est porté au niveau organisationnel, rend possible les apprentissages informels : formulation d'objectifs coopératifs, octroi d'espaces d'échanges informels, traitement collectif de l'erreur…

L'entrée par les apprentissages dans les travaux issus du *workplace learning* permet d'appréhender les caractéristiques des environnements dans lesquels les apprentissages se produisent et de considérer les espaces de travail comme des espaces de formation. L'expérience et la réflexivité y occupent une place centrale. Les transformations qui s'opèrent vont au-delà des savoirs et savoir-faire, elles jouent un rôle sur la construction de l'identité. Les processus d'acquisition des savoirs et des valeurs engagés sur un mode coopératif impliquent la participation des sujets dans des communautés de pratique[43] : *« Apprendre c'est, à travers une participation modulée selon la place occupée, un processus qui consiste à devenir (et à être reconnu) membre d'une communauté de pratique. Celle-ci est à la fois l'objectif et le moyen de l'apprentissage »* (Brougère, 2008, p. 52). Cette théorie permet de revisiter la traditionnelle opposition formelle/informelle qui caractérise la participation à des communautés de pratique plus ou moins formalisées (Berry, 2008). L'apprentissage des discours propres à la communauté permet alors d'y participer activement (Bourgeois & Mornata, 2012) à travers un processus de « *transformation de la participation et de l'identité dans une communauté de pratique* » (Wenger, 2005, p. 9). Des trajectoires de participation plus ou moins ritualisées accompagnent ainsi l'émergence de nouveaux métiers qui impliquent la maîtrise des objets et leur transformation progressive.

[43] Le terme apparaît pour la première fois dans l'ouvrage de Lave & Wenger (1991) à partir duquel Wenger (2005) tire sa préoccupation pour la pratique en tant que « clé pour saisir la complexité actuelle de la pensée humaine » (p. 18) en référence aux travaux de Pierre Bourdieu (1972, 1979, 1980).

La participation au travail implique de comprendre comment « *Les relations entre les ontogenèses (histoires personnelles) et la pratique sociale influencent les modes individuels d'engagement dans la pratique sociale du lieu de travail* » (Billett, 2001, p. 213[44]). Cette approche rejoint celle du développement professionnel qui prend appui sur deux processus conjoints d'externalisation et d'internalisation (Frenay et al., 2011) pour rendre compte de la place qu'y occupent les valeurs personnelles et les habiletés singulières.

Dans l'approche de Billett (2001), l'environnement de travail est structuré « pour apprendre ». Les apprentissages réalisés qualifiés d'informels constituent alors des ressources que la participation à la communauté permettra de mobiliser. Deux mouvements s'opèrent, un premier mouvement de l'extérieur vers l'intérieur permet le passage de ce qui existe en dehors du sujet vers le sujet ; puis en retour, le mouvement inverse qui permet au sujet de participer à ce qui lui est extérieur.

Dans le cadre de notre recherche, les apprentissages réalisés par les coordinateurs s'inscrivent dans une problématique d'accès aux ressources d'apprentissages à l'instar du modèle des affordances développé par Billett (ibid). Si cet accès aux ressources détermine l'enjeu de la participation et ses effets sur la nature des apprentissages réalisés, les facteurs individuels entrent également en considération. Le souci de soi vient ainsi caractériser les négociations que les professionnels mènent pour s'assurer de leur sécurité ontologique (Billett, 2008) s'agissant par exemple de ne pas s'identifier aux valeurs du lieu de travail quand elles entrent en conflit avec les siennes propres. Les intentionnalités individuelles engagent alors l'accès aux processus d'apprentissage disponibles dans l'espace du travail. Ces dynamiques de participation professionnelle contribuent, dans le mouvement d'interdépendance qui les caractérise, à la transformation des pratiques culturelles qui se trouvent constamment réinventées sous l'effet d'interactions complexes au cours desquelles les significations sont reconstruites et réélaborées.

[44] *Relations between ontogenies and social practice shape individual's engagement in the social practice of the workplace.*

1-2 Communauté de pratique et développement professionnel

Mottier-Lopez (2008) distingue trois tensions fondamentales inhérentes à un processus de participation : une construction individuelle, une construction de pratiques et de normes, une enculturation aux pratiques socioculturelles de référence. Les interactions sont ainsi symboliquement médiatisées par les institutions sociales à travers une exigence d'adéquation qui s'opère entre constructions individuelles et pratiques culturelles. La participation reposerait alors sur trois plans mutuellement constitutifs : un plan individuel (modes individuels d'appropriation participative), un plan interactif (négociations, constructions conjointes d'un sens partagé) et un plan culturel (la dimension communautaire de la participation).

Piot (2009) repère, dans les métiers adressés à autrui, trois registres d'indicateurs[45] de développement professionnel susceptibles d'entrer en tension les uns avec les autres : un registre subjectif (valeurs et identités), un registre intersubjectif (dimension sociale du travail) et un registre objectif (compétences mobilisées). Alors que le registre objectif nous renseigne plus particulièrement sur l'objet de l'activité (compétences et performance), le registre intersubjectif permet de mesurer la dimension communicationnelle de l'activité. Le registre subjectif constitue une voie d'accès aux indicateurs de développement professionnel à partir des compétences d'une part (sur l'objet de l'activité et sa dimension communicationnelle) et des dynamiques identitaires d'autre part. Les dynamiques identitaires engagent plus particulièrement le sentiment d'appartenance à une communauté de pratique. La mesure de la cohérence subjective repose alors sur deux pôles : un pôle facilitateur et dynamique (l'accomplissement de soi accompagne la réalisation de l'activité) et un pôle de cristallisation caractérisé par une image péjorative de sa propre compétence.

[45] En se référant aux trois dimensions de l'activité humaine chez Habermas.

Les coordinateurs placés en situation d'accompagnement des bénévoles s'inscrivent dans une logique de participation simultanée à deux communautés de pratique (le centre social et l'activité ASL) qui accompagne l'émergence d'une communauté d'apprentissage basée sur la recherche d'une coopération renouvelée salarié/bénévoles. Gosselin, Viau-Guay et Bourassa (2014) distinguent ainsi une communauté de pratique qui est *« un regroupement de personnes qui interagissent ensemble pour apprendre les unes des autres »* et une communauté d'apprentissage qui *« regroupe aussi des personnes dans le but de nouveaux savoirs…mais cela tout en recherchant volontairement le soutien entre elles ainsi que leur émancipation »* (p. 3). Ce contexte de participation sociale constitue un cadre privilégié d'analyse du développement professionnel à partir de ses trois dimensions (Gosselin et al., 2014) : une dimension personnelle (motivation, sentiment de congruence), une dimension socioculturelle (interactions sociales, opportunités de participation) et une dimension professionnelle (apprentissages et changements de pratiques).

1-3 Les dimensions de la pratique

Mottier-Lopez (2007 ; 2009) envisage la place des contextes socioculturels dans une relation d'indissociabilité avec l'activité évaluative permettant de prendre en compte les significations des différentes communautés de pratique convoquées dans un processus de développement professionnel. Ce rapport à l'action située implique de « *situer l'action plus ou moins consciente et délibérée du sujet dans le cadre de systèmes d'activités, de normes, de valeurs, de significations construites et vues comme reconnues par une communauté de pratique* » (Mottier-Lopez, 2007, p. 157).

Les processus de reconnaissance par l'évaluation reposent alors sur une dialectique entre des éléments institutionnels préexistants (cadre réglementaires, dispositifs d'évaluation institutionnels) et des éléments transformés et émergeant des situations. La recherche d'une construction de sens permet la création de zones polycontextuelles à l'intérieur desquelles les difficultés constituent des occasions de progression et de production de nouvelles solutions.

L'engagement dans les communautés de pratique appelle ainsi la négociation de sens c'est-à-dire l'attribution de signification aux expériences à travers des liens de courtage qui transfèrent les éléments d'une pratique à une autre (Wenger, 2005). Cette négociabilité encourage le développement d'une pluralité d'interprétations qui permet aux membres d'envisager leur appartenance tout en affichant leur identité. La professionnalité émergente des coordinateurs, engagée à l'interface de plusieurs communautés de pratique, met en jeu des processus *« de traduction, de coordination et d'alignement des perspectives* » (ibid, p. 121) qui participent au développement de leurs apprentissages à partir de trois dimensions significatives : l'engagement mutuel, l'entreprise commune et le répertoire partagé.

L'engagement mutuel caractérise un engagement concret dans des actions dont le sens est négocié entre les individus. Il ne s'agit pas d'une pratique inscrite dans des structures préexistantes ; la proximité géographique ne suffit pas (il faut des relations étroites d'engagement mutuel) ; un réseau de relations ne caractérise pas non plus une communauté de pratique. L'entreprise commune représente la deuxième source de cohérence, elle est le résultat d'un processus collectif défini par les participants (relation de responsabilité mutuelle). Le répertoire partagé constitue, à travers les routines et les procédures, mais aussi les styles et les symboles, la dernière source de cohérence d'une pratique permettant la mise en relation d'interprétations différentes et d'éléments hétérogènes qui viennent alimenter le renouvellement des artefacts.

Davel et Tremblay (2011) mobilisent les trois principes de la communauté de pratique à partir des questions clés qu'ils suscitent. L'engagement mutuel sollicite directement la composition de la communauté, il répond à la question « Qui sommes-nous ? » ; il engage la qualité des rapports interpersonnels, le rôle des participants, le rythme des interactions.

L’entreprise commune implique le domaine de référence de la communauté à travers la question « Quelle est notre raison d’être ? » ; il s’agit ici d’identifier la pertinence du travail, sa portée, sa reconnaissance. Enfin le répertoire partagé engage la pratique ; l’enjeu est alors d’identifier « Que savons-nous » à partir des connaissances à partager, des connaissances qui manquent.

Ces trois dimensions de la pratique impliquent l’agir professionnel des coordinateurs selon un double mouvement à partir duquel s’organiseront les apprentissages significatifs : un premier mouvement en référence aux communautés de pratique existantes (celles de la structure centre social et/ou de l’activité ASL), un deuxième mouvement à travers les négociations de sens adossées aux transmissions faites aux bénévoles qui les engagent au niveau d’une communauté de pratique émergente.

1-4 La notion de communauté de pratique émergente

Le fonctionnement d’une communauté de pratique repose simultanément sur une référence à l’organisation conçue et sur la constellation des pratiques qui concrétise son organisation. Du point de vue de l’organisation conçue, les communautés de pratique de référence des coordinateurs (centre social et activité) reposent sur des artefacts institutionnels (procédures, contrats et règlements) qu’ils doivent s’approprier (Wenger, 2005). La communauté émergente d’apprentissage s’inscrit pour sa part dans une logique d’organisation informelle. Davel et Tremblay (2011) distingue ainsi trois types de communautés qui peuvent coexister selon le degré de formalisation sur lequel elles reposent. La communauté centre social s’apparente à une communauté « structurée » qui dispose d’une visibilité et d’un soutien organisationnel complet. La communauté d’activité ASL renvoie à une structure « soutenue » (soutien discrétionnaire, outils collaboratifs, rencontres régulières).

La communauté d’apprentissage émergente salarié/bénévoles repose sur une structure « informelle » qui tend à se formaliser à travers la présence du coordinateur qui confère un cadre à son organisation.

La notion d'émergence traduit ici la double position que la communauté occupe entre le cadre informel de son organisation et la structure soutenue que le coordinateur propose. La communauté émergente repose sur la construction balbutiante d'une participation que le coordinateur cherche à susciter auprès des bénévoles qui arrivent.

L'engagement mutuel dans une communauté repose sur un ajustement constant entre deux dimensions : une expérience de signification et un régime de compétence. Les communautés de pratique sont des sources d'apprentissage pour les novices ; elles constituent par ailleurs des occasions « *de transformation des prises de conscience en types de savoirs* » (Wenger, 2005, p. 235) pour les anciens membres.

La pratique, portée par la négociation de sens, fait alors de chaque communauté une structure souple qui permet d'inclure de nouveaux éléments ou de reproduire l'ancien avec des éléments nouveaux. La souplesse de la structure permet de développer de nouveaux styles, répertoires et discours. L'arrivée de nouveaux membres, en créant de nouvelles occasions d'engagement mutuel, donne ainsi la possibilité de redéfinir l'entreprise commune ; les communautés se réorganisent pour que ces changements puissent s'adapter. Deux principales modifications sont alors nécessaires : la « périphéricité » qui implique de donner aux nouveaux venus des indications sur la façon dont la pratique fonctionne et la « légitimité » qui engage un processus de parrainage permettant de faire des erreurs (les erreurs commises étant envisagées comme des occasions d'apprentissage).

La relation d'accompagnement salarié/bénévoles participe de ces deux dimensions à travers d'une part la référence aux cadres existants que les coordinateurs mobilisent dans leurs transmissions (permettant d'élargir la communauté) et considérant d'autre part la perspective de coopération qui les guide dans le développement d'une communauté d'apprentissage.

Le rôle du coordinateur dans la communauté d'apprentissage repose sur un objectif d'accompagnement à la participation des bénévoles dans un mouvement de passage d'une participation périphérique à une participation centrale permettant de faire des novices des membres compétents. Il résulte pour les coordinateurs une « *double nécessité d'engagement, d'action mais aussi d'interprétation* » (Charlier B., 2012, p. 101). Le centrage sur les valeurs, le respect des points de vue, le développement de nouvelles idées favorisent ainsi l'entrée de nouveaux participants. Charlier B. (2008) propose une révision de la théorie sociale des apprentissages qui nous permet ici d'appréhender le « dispositif » d'apprentissage au travail engagé par le coordinateur.

1-5 Un dispositif d'apprentissage au travail

L'approche de Charlier B. (2008) permet de concevoir la notion de dispositif dans une perspective constructiviste à partir de trois grandes variables : les variables d'entrée dans la communauté (conditions d'émergence), les variables relationnelles (médiations construites) et les variables de l'environnement (lieux d'apprentissage formateurs). Les articulations entre ces variables déterminent la signification que chaque acteur donne à sa participation dans la communauté et à l'expérience des apprentissages significatifs qu'il y réalise.

Tout en refusant la prescription qu'il induit, Charlier B. invite à penser ce dispositif comme un lieu d'apprentissages authentiques qui mobilise la fonction de coordination au service du développement de la participation de nouveaux membres : « *Le coordinateur…supporte la communauté dans ses aspects opérationnels et organisationnels…mais il a aussi la tâche de stimuler la communication, la collaboration et la coordination des nouveaux membres* » (ibid, p. 9). Nous proposons d'envisager ce dispositif comme une occasion de développement professionnel pour les coordinateurs à partir des apprentissages informels qu'ils y réalisent.

2- Des apprentissages informels, ritualisés, transformateurs

Au croisement de l'autoformation et de l'organisation apprenante, les apprentissages informels réalisés par les coordinateurs engagent une combinatoire entre des dispositions individuelles et les facteurs issus du contexte organisationnel ; ils peuvent se définir comme : *« Tout phénomène d'acquisition et/ou de modification durable de savoirs (déclaratifs, procéduraux ou comportementaux) produits en dehors des périodes explicitement consacrées par le sujet aux actions de formation instituées (par l'organisation ou par un agent éducatif formel) et susceptibles d'être investis dans l'activité professionnelle »* (Carré, 2009, p. 173).

La stigmatisation des apprentissages formels, si elle induit l'idée d'une visée émancipatrice revêtue par les apprentissages informels, ne rend pas compte des logiques d'hybridation qui accompagnent les apprentissages situés. Cristol (2012) évoque ainsi des savoirs « tissés » qui s'articulent entre une expérience éducative formelle et des apprentissages informels par le jeu des médiations sociales : *« l'apprentissage est intégré dans l'activité, le contexte authentique et la culture locale »* (Cristol & Muller, 2013, p. 23).

2-1 La mise en forme sociale des apprentissages

La référence aux communautés de pratique dans la pratique d'accompagnement des coordinateurs permet d'envisager la nature des apprentissages informels qui contribuent au renouvellement des éléments constitutifs de leur professionnalité. Ces apprentissages relèvent d'une organisation implicite qui les distingue des apprentissages associés aux savoirs formels. L'organisation des apprentissages formels repose sur une dimension fortement explicite (Jacobi, 2001) : une organisation, des objectifs, une tâche consciente et bien délimitée. Ces apprentissages sont en général détaillés dans des programmes tels que les référentiels de formation.

L'hypothèse de l'existence d'autres apprentissages (implicites) repose sur l'idée d'une connaissance acquise qui demeure inaccessible à la conscience du sujet. L'apprentissage implicite se déroule à l'insu du sujet ; il est fortement dépendant du contexte dans lequel il se produit.

Ces apprentissages implicites engagent un rapport particulier à la dimension réflexive qui irrigue le développement professionnel. L'apprentissage implicite est inconscient et involontaire (Cristol & Muller, 2013). En l'absence d'une intention d'apprentissage, il ne s'inscrit pas dans le cadre d'un apprentissage informel réflexif. Il repose sur *« l'absence d'exploitation intentionnelle de toute connaissance explicite portant sur la structure de la situation à laquelle le comportement du sujet se montre sensible »* (Perruchet, 2002, p. 12). Il implique une qualité d'apprentissage réalisée avec attention mais sans intention.

L'apprentissage implicite repose sur des processus de type « mémoire associative » qui nécessitent la répétition de situations structurellement stables (les contre-exemples sont inefficaces). Un apprentissage implicite répond ainsi à deux critères : le caractère incident de l'apprentissage et l'impossibilité de verbaliser les connaissances sur lesquelles la performance semble se fonder. La perception à la base de l'apprentissage implicite nécessite alors toute l'attention du sujet car l'apprentissage implicite fait abstraction des règles sous-tendant la situation.

Les coordinateurs, dont les apprentissages professionnels n'impliquent pas de référence à des règles de métier, font face à de nombreuses règles implicites qui font appel à des modalités diversifiées de participation : *« On participe plus ou moins, avec une position plus ou moins dominée, centrale, pleine…Participer c'est parfois ne pas participer pour se préparer à le faire »* (Brougère, 2009, p. 269). Ces degrés de participation s'inscrivent à différents niveaux de formalisation selon que les situations aient été considérées de prime abord comme informelles parce que n'ayant pas encore fait l'objet d'une mise en forme sociale (Brougère et Bézille, 2007).

Si un apprentissage informel évoque une situation qui n'a pas été mise en forme du point de vue éducatif, la notion de forme rend également compte de processus éducatifs qui présentent différents échelons de formalisation. Les apprentissages informels sont ainsi caractérisés par des continuums de formalisation et de déformalisation qui passent par des reconfigurations. Ils se réalisent à travers une pluralité de situations dotées ou non de formes éducatives.

La notion de « mimesis » permet alors de comprendre comment le sujet construit un monde de significations à travers le point de départ de la relation à l'autre qui constitue un vecteur de transmission de valeurs : *« D'un côté l'agir mimétique est une adaptation de l'individu à la société ; de l'autre, il renferme en lui un moment constructif : chaque sujet social produit son monde en accord avec le monde social »* (Gebauer & Wulf, 2004, p.12). Les rituels sont générateurs d'un savoir pratique. Ils rendent « *l'homme capable de répondre aux exigences qui se posent à lui dans différents champs sociaux, dans les institutions et les organisations* » (Wulf & Gabriel, 2005, p. 19). En l'absence d'une référence à un genre de métier, les coordinateurs en centre social ritualisent leurs pratiques d'accompagnement en référence aux communautés de pratique existantes et selon leurs dispositions singulières à agir développées dans ces contextes culturels spécifiques.

2-2 Des formes ritualisées d'interaction

Les processus mimétiques sont inscrits dans des processus associés à la mémoire, au sens et au corps. En se réalisant à la faveur d'actions pratiques, ils relèvent de processus inconscients. La transmission mimétique engage ainsi un double processus de création et d'appropriation : « *Les gestes, les actes, les discours que l'on 'représente' ne consistent pas seulement à suivre point à point des prototypes pour les reproduire à l'identique, mais à produire un monde personnel correspondant à ces actes, à ces gestes, à ces discours* » (Wulf, 2004, p. 5).

La confrontation avec le monde extérieur rend alors possible le développement de la subjectivité. Les mondes intérieurs et extérieurs s'ajustent l'un à l'autre dans des relations d'échanges mutuels. La construction de correspondances avec l'environnement social permet l'expérience du sens. Les processus mimétiques comportent une double empreinte, l'une constituée à travers le monde et l'autre définie par la singularité du sujet. Ainsi, les processus mimétiques engagent une forme de créativité à travers leur capacité à produire de nouvelles relations. Ces chaînes d'actions continues présupposent un savoir pratique qui permet la mise en scène de l'agir social : « *Tels sont, dans le monde de l'entreprise et de l'activité professionnelle, les rituels d'accueil, de prise de fonction ou d'accompagnement qui orientent et modélisent les comportements et les savoir-faire* » (ibid, p. 7).

Le langage et la communication irriguent les processus mimétiques à travers des formes ritualisées d'interaction qui constituent autant de « *formes de cohésion, d'intimité, de solidarité et d'intégration d'une communauté* » (Wulf & Gabriel, 2005, p. 12). La communauté (partage collectif d'un savoir symbolique) devient le lieu de mises en scènes symboliques. La communication est ainsi régie par des dispositifs rituels, répétitifs et homogènes qui forment des modèles institués à travers lesquels les pratiques sont collectivement partagées. Les manifestations verbales qui accompagnent les rituels constituent des énoncés « performatifs » à travers lesquels se transforme la réalité sociale. La performativité des rituels passe par une réalisation socialement manifestée qui implique des représentations culturelles : « *On peut considérer ces rituels, à l'instar des œuvres artistiques ou littéraires, comme le résultat d'un processus culturel au cours duquel des forces sociales hétérogènes sont placées dans un ordre accepté* » (ibid, p. 13).

Au cours d'une composition rituelle, des contradictions peuvent surgir et en modifier la réalité ; il peut s'agir d'éléments de mise en scène non prévus par le rituel ou bien de perturbations qui en modifient le déroulement et le transforment. Les rituels s'inscrivent ainsi dans des situations potentiellement porteuses de dilemmes qui participent de la préservation des communautés (Wulf & Gabriel, 2005).

Les coordinateurs confrontés à un certain nombre de dilemmes quant à l'orientation de leurs pratiques d'accompagnement, transforment leurs « schèmes de sens » sur la base d'une réflexion qui leur permet d'adapter régulièrement leurs postures.

2-3 La transformation des schèmes de sens

A partir d'une théorie de l'agir communicationnel (Habermas, 1987), Mezirow (2001) envisage l'apprentissage communicationnel à partir d'un dialogue dans lequel l'explication des intentions et des valeurs est façonnée de manière déterminante par les codes culturels et les normes sociales. La posture d'accompagnement, prise par les coordinateurs dans leurs pratiques de guidage des bénévoles, relève de cette démarche. Orellana (2005) envisage ainsi le cadre de la communauté d'apprentissage comme reposant sur une relation dialogique qui engage le développement d'un réseau complexe d'interactions et d'interrelations à partir de deux objectifs : le co-apprentissage et le développement d'un agir responsable.

Le dialogue rationnel instauré dans la rencontre avec les bénévoles confronte les coordinateurs à l'inconnu : « *Dans l'apprentissage communicationnel, l'apprenant, avec son but en tête, négocie son chemin lui-même à travers une série de rencontres sociales en utilisant le langage et le geste ainsi qu'en anticipant les réactions des autres* » (Mezirow, ibid, p. 97). Les capacités d'action nouvellement produites permettent le développement d'une activité de réflexion critique qui diminue le pouvoir du préjugé que le monde vécu exerce sur la pratique communicationnelle. Ce sont de nouvelles alternatives qui peuvent émerger et favoriser la production de métaphores permettant de relier ce qui est connu à une expérience nouvelle. L'individu manifeste alors, par ses apprentissages informels, le signe d'une autonomie (forme d'autorégulation).

Mezirow nomme « décryptage du sens »[46] le double mouvement qui s'opère à l'articulation de deux types d'interprétation, présentielle (perception) et propositionnelle (cognition). Alors que l'apprentissage réflexif intervient sur la révision des contenus et des processus (schèmes), l'apprentissage transformateur remet en question les cadres d'interprétation (valeurs et perspectives de sens). La transformation des schèmes de sens n'implique pas forcément la réflexivité mais se fait sous l'effet d'une réflexion qui permet de faire les choix nécessaires pour agir en conformité avec de nouvelles façons de comprendre. La transformation des perspectives de sens requiert quant à elle une réflexion critique qui se produit à la suite d'une série de dilemmes. Le processus d'émancipation permet alors d'acquérir une conscience critique, de s'interroger sur la structure des représentations, de les reconfigurer et d'agir selon cette nouvelle compréhension. Dans le cadre de notre recherche, la transformation des perspectives de sens s'inscrit dans un processus de référentialisation aux communautés de pratique. Ainsi *« Les apprentissages informels se concrétiseront d'autant mieux dans des compétences nouvelles que le sens que l'opérateur donne à l'acte de travail se rapproche de celui qui est donné par l'organisation »* (Carré, 2009, p. 179). La perspective de compréhension rendue disponible dans ce contexte aux coordinateurs permet d'identifier en quoi l'offre fournie par l'environnement communautaire en termes d'orientation pour l'action constitue une occasion d'émancipation qui permet de développer de nouvelles règles d'action à partir d'une reconfiguration entre les sens produits et ceux portés par les organisations

Dans notre contexte spécifique, ces nouvelles règles d'action sont mises au service des valeurs d'éducation populaire et plus largement de l'apprentissage d'une citoyenneté démocratique (Mezirow, 2003). Elles s'inscrivent individuellement dans la recherche d'une continuité d'expérience (Mezirow, 2001) en engageant des formes de ritualisation (Wulf & Gabriel, 2005) qui rendent compte des représentations culturelles et symboliques qui irriguent les pratiques d'accompagnement et les transformations à l'œuvre du côté de l'agir professionnel du coordinateur.

[46] A différencier de l'entretien de décryptage du sens (Faingold).

Synthèse

La professionnalité émergente des coordinateurs se réalise dans le contexte d'une communauté d'apprentissage qui « émerge » de la relation d'accompagnement et qui s'articule à deux communautés de référence. L'absence de reconnaissance formelle (Belair, 2009) implique de recourir à d'autres cadres d'interprétation que la référence classique au genre de métier ou à l'évaluation située (Mottier-Lopez, 2007 ; 2009).

Pour saisir les indicateurs de développement professionnel des coordinateurs placés en situation d'accompagnement des bénévoles, le cadre des communautés de pratique (Wenger, 2005) et plus particulièrement celui d'une théorie sociale des apprentissages revisitée (Charlier B., 2008) permet de spécifier les caractéristiques de la dimension formative de l'accompagnement ainsi que les reconfigurations qui en découlent du point de vue de l'identité axiologique (Jorro, 2009c ; 2010).

La ritualisation de l'agir (Wulf & Gabriel, 2005), en révélant la subjectivité des orientations prises, rend visible les indices d'une professionnalité émergente en quête de reconnaissance et dont la visée émancipatrice s'inscrit dans un rapport symbolique éminemment culturel. Les apprentissages informels (Brougère & Bézille, 2007) accompagnent ainsi le développement de **trajectoires de participation** (Bourgeois & Mornata, 2012) qui favorisent de nouvelles constructions de sens et traduisent la recherche d'une **continuité d'expérience** (Mezirow, 2001).

Les trajectoires négociées par les coordinateurs soutiennent le développement d'un éthos singulier qui caractérise leur participation à la communauté d'apprentissage émergente. La partie suivante s'attachera à explorer le concept d'éthos professionnel et les modalités de sa reconnaissance à partir d'une conception d'un engagement dans la pratique développé en situation d'accompagnement de bénévoles.

Chapitre 4
La reconnaissance de l'éthos professionnel à partir d'un engagement dans la pratique

Le développement de l'éthos professionnel dans un contexte d'accompagnement de bénévoles s'engage à l'articulation de l'espace émergent de la communauté d'apprentissage qui accompagne sa mise en œuvre et de l'espace organisationnel des communautés à partir duquel il se construit (centre social et espace professionnel de l'activité ASL). La reconnaissance de l'éthos professionnel implique, à l'instar de la conceptualisation qu'en propose Jorro (2011b), de saisir à la fois le rôle des valeurs dans la représentation du métier et leur traduction dans les projections professionnelles. Après un repérage des enjeux de reconnaissance qui accompagnent la construction de l'éthos professionnel (I), nous identifierons les processus spécifiques de son développement dans un contexte d'engagement dans la pratique (II) et proposerons un modèle d'analyse adapté aux situations d'accompagnement de bénévoles rencontrées par les coordinateurs (III).

I- Ethos professionnel et transactions de reconnaissance

L'éthos professionnel comme « pensée dans l'action » se présente sous la forme d'une projection relevant d'un dialogue intérieur ; il rend compte de la dynamique identitaire qui s'affirme autour des valeurs et des normes du métier. En complément du registre identitaire « *l'éthos professionnel donne une épaisseur axiologique à la représentation professionnelle élaborée par l'acteur* » (ibid, p. 52). Partant de ses fondements théoriques (1), l'éthos professionnel sera ensuite envisagé du point de vue des enjeux de développement professionnel qu'il suscite (2) et des signaux de reconnaissance plus particuliers qu'il implique compte-tenu du caractère informel de son développement dans le contexte de la recherche (3).

1- Fondements théoriques

Jorro (2009c ; 2010) envisage l'éthos professionnel à partir de deux approches complémentaires : une approche identitaire (vécu psychologique, affectif et social des acteurs en mesure de se projeter dans le métier) et une approche axiologique (connaissance des valeurs et des normes du métier qui enrichit la représentation que l'acteur se construit par rapport à un métier donné). En complément du registre identitaire, la dimension axiologique conférée à l'éthos professionnel repose sur un principe d'action éthique qui engage une posture énonciative.

1-1 Un principe d'action éthique

L'éthos renvoie au principe d'action éthique qui accompagne l'agir professionnel, il caractérise l'identité axiologique. Cette dimension axiologique permet de repérer les valeurs qui « *structurent l'orientation de l'action, qui fondent un type de discours et d'action en relation avec les normes et usages du métier visé* » (Jorro, 2009c, p. 14).

Ce principe d'action éthique s'appuie sur la conception d'une éthique fondée sur la théorie morale de l'action sensée (ou structure de l'agir humain). Cette conception que Ricœur reprend à Aristote (Ethique à Nicomaque) est orientée par deux questions préalables : la définition du bien dans la relation au bonheur et la définition de la vertu morale comme chemin obligé dans la poursuite du bonheur. La question générale étant celle de savoir quel est le bien le plus élevé parmi les biens qui constituent les fins de l'action humaine.

La « déclaration » occupe une place essentielle dans la structure de l'action chez Aristote : elle implique une tâche singulière (*ergon*), celle de vivre une vie achevée. Cette condition primitive de reconnaissance de soi-même ancre la visée du bonheur dans les activités qui composent la tâche de l'homme. A cette tâche, se greffe la question des vertus qui dirigent la décision (*prohairesis*).

Les vertus de caractère s'articulent aux vertus intellectuelles dont le *phronimos* marque la figure anticipée d'un soi réflexif (la figure du sage). La décision est spécifiée par une délibération antérieure ; le souhait (*boulesis*) permet alors de traduire le « décidé » en « désiré délibéré ». La mesure du jugement droit qui l'accompagne est exercée par la sagesse pratique (*phronésis*) et guidée par la notion de prudence qui oriente les vertus intellectuelles à un niveau réflexif (l'appréciation du juste milieu). La vertu intellectuelle accompagne ainsi l'accomplissement de l'*ergon*, elle doit permettre au sujet de bien accomplir son œuvre. La *phronésis* permet finalement de diriger l'action ; le bon délibérateur (*euboulos*) accompagne la sagesse pratique vers le discernement de l'action « qui convient ».

1-2 Une posture énonciative

L'examen de la vertu chez Aristote accompagne la reconnaissance de responsabilité ; elle installe la décision au plus près de « *l'intimité de nos intentions qui, mieux que nos actes extérieurs, permettent de juger du caractère (de l'éthos)* » (Ricœur, 2004, p. 142). Parmi les critères de distinction d'une intention éthique, on trouve ainsi le rapport à l'auditeur. Le sujet parlant (pouvoir dire) implique une auto-désignation qui se produit dans des situations d'interlocution où la réflexivité compose avec l'altérité. La parole prononcée par l'un est une parole adressée à l'autre : « J'affirme que » s'accompagne d'une demande tacite d'approbation qui le conforte dans sa propre assurance. Ce rapport marque l'image de soi dans le discours, une image d'authenticité et d'honnêteté qui donne du crédit à l'orateur (Jorro, 2009c).

Dans la pragmatique du langage, le pouvoir du langage confère au locuteur un positionnement identitaire et social qui permet une présence discursive. Les conditions d'énonciation participent à l'organisation des rapports de place (Jorro, 2011b). L'éthos relève alors d'une image persuasive que l'orateur construit pour convaincre son auditoire. La part du sujet dans l'espace public entre ici en jeu aux côtés du *logos* (les effets du verbe) et du *pathos* (la dimension dramatique).

Les interactions sociales encouragent ainsi des sentiments de reconnaissance qui constituent des points d'appui structurants dans la construction de l'éthos en ce qu'elles permettent de développer *« une représentation cohérente de l'agir professionnel »* (Jorro, ibid, p. 58).

2- Ethos et développement professionnel

La construction de l'éthos professionnel des coordinateurs repose sur les interactions qu'ils développent au sein des communautés de pratique. Le chemin vers l'éthos professionnel est ainsi marqué par des actes professionnalisants qui articulent la construction singulière de l'identité axiologique avec la manifestation d'un pouvoir d'agir dans plusieurs espaces simultanés (Jorro, 2009c ; 2010).

2-1 Des actes professionnalisants

Les actes professionnalisants en situation de formation marquent une différence entre une situation initiale et une nouvelle étape dans le développement professionnel ; le sentiment d'avoir franchi un pas. L'acte professionnalisant, vécu comme une expérience significative, se différencie d'un savoir détenu (inscrit dans une démarche antérieure). Les actes professionnalisants sont marqués par des caractéristiques communes : une activité inscrite dans une organisation professionnelle en grandeur réelle, une expérience inédite qui permet au sujet de découvrir une situation nouvelle, une épreuve personnelle et imprévisible, une dimension réflexive qui accompagne l'analyse de la pertinence de l'activité.

Jorro note que les actes professionnalisants mobilisés par les professionnels en reconversion relèvent d'une pratique réflexive qui leur permet d'envisager leurs compétences de manière différente. De la même façon, les coordinateurs en centre social, s'ils ne vivent pas leur première expérience professionnelle, sont amenés à opérer des reconfigurations de sens lorsqu'ils s'engagent dans une pratique d'accompagnement de bénévoles.

L’instabilité dans laquelle cette situation les place est propice au remaniement professionnel. Les actes professionnalisants produisent ainsi des effets qui relèvent d’un accomplissement professionnel : renforcement de la confiance en soi, autorisation d’aller de l’avant, découverte d’une autonomie dans l’action, acquisition d’une crédibilité devant autrui (Jorro, 2009c).

La légitimation des actes professionnalisants se traduit par des formes de reconnaissance professionnelle qui implique des relations interpersonnelles et une dimension organisationnelle (Jorro, 2010). Ces relations se jouent à des niveaux informels (appréciations informelles, complicité) ou à travers des temps formalisés parmi lesquels les entretiens de co-évaluation participent fortement de la légitimation du positionnement professionnel. Les professionnels en reconversion s’appuient davantage sur la structure organisationnelle dans leur quête de légitimation. L’organisation du milieu du travail apparaît ainsi comme une source importante de reconnaissance pour des professionnels déjà aguerris.

2-2 Des transactions sociales

Jorro (2011b) caractérise quatre paliers de reconnaissance qui traduisent les étapes vécues d’un processus d’engagement en situation d’alternance : une reconnaissance académique (le cadre de la formation), une reconnaissance ponctuelle (une rencontre déterminante), une reconnaissance située (une mise en situation professionnelle), une quête d’attribution sociale (après-formation). Ces paliers de reconnaissance s’inscrivent en écho aux effets produits par les contextes sur la construction de sens que les stagiaires donnent à leur engagement. Les dynamiques relationnelles au cours desquelles les individus établissent des échanges fondés sur l’attribution d’une valeur jouent ainsi un rôle essentiel dans la détermination des attitudes qui permettent la valorisation de soi par soi et par les autres (Dejean & Charlier, 2011).

L'environnement du travail permet alors de mettre en évidence une dialectique entre *« être reconnus de manière externe par les acteurs de l'environnement professionnel…et être reconnu par soi à travers l'identification d'indices de reconnaissance dans sa propre activité »* (ibid, p. 82).

Fusulier (2011) envisage l'éthos professionnel comme « *un dénominateur commun à un ensemble d'individus pratiquant une activité similaire qui se reconnaissent et sont reconnus comme membres d'un groupe professionnel, ce qui n'empêche pas ce dernier d'être stratifié et segmenté* » (p. 104). Cette approche s'inscrit dans une perspective liée à la transaction sociale qui envisage l'éthos comme un principe organisateur de pratiques à l'articulation du social, du culturel et de l'affectif. Cette conception de l'éthos professionnel appliquée à la sociologie des groupes professionnels permet d'appréhender les attitudes individuelles et leur relation avec la manifestation d'une attitude collective.

L'éthos professionnel des coordinateurs se construit au sein d'une communauté émergente d'apprentissage articulée à deux communautés de référence, il relève simultanément de la construction d'un éthos collectif (une forme d'invariant à l'intérieur de la communauté émergente) et de manifestations individuelles d'éthos professionnel engagées par chaque coordinateur sur le versant de sa professionnalité singulière (à l'intérieur de cette même communauté et aux périphéries des communautés de référence).

2-3 Des formes d'éthos professionnel

Lemaître, Morace & Coadour (2013) envisagent la construction de l'éthos professionnel à partir de la résolution d'un ensemble de dilemmes. Dans le cadre d'une recherche auprès de formateurs occasionnels, l'identification des formes d'éthos rend visible les valeurs qui viennent légitimer les conduites professionnelles.

Trois grandes catégories de dilemmes représentent ainsi des univers de référence socioculturels différents (le client, l'entreprise, la technologie) à partir desquels les formateurs occasionnels manifestent un éthos associé au champ concerné.

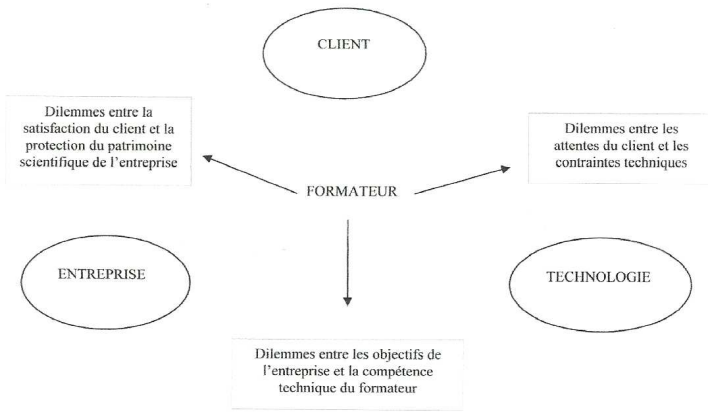


Figure 6 : Les dilemmes du formateur, un espace de tensions

(Lemaître, Morace & Coadour, 2013, p. 86)

Il en résulte trois postures principales : le formateur comme expert technique exprime des valeurs qui résultent de la tension entre les objectifs de l'entreprise et la compétence technique du formateur ; le formateur par vocation pédagogique est plutôt tourné vers la résolution d'un dilemme opposant les contraintes techniques et les attentes du client ; le formateur aventurier doué d'une personnalité affirmée s'oriente vers la résolution de problèmes liés aux rapports commerciaux entre la satisfaction du client et le patrimoine scientifique de l'entreprise.

Trois formes d'éthos peuvent alors être mises en évidence :

- Un éthos technique « *Ces formateurs trouvent leur plaisir dans le fait de partager leurs connaissances et sont focalisés sur la dimension technique* » (ibid, p. 88),
- Un éthos pédagogique « *répondant à une vocation pour la pédagogie…dans le registre de l'émotion et de l'affectivité* » (ibid, p. 89),
- Un éthos relationnel : « *Les compétences en formation reposent sur des qualités humaines propres, liées à la personnalité et à l'expérience* » (ibid, p. 92).

Ces formes d'éthos impliquent chez les coordinateurs la mise en relation de trois espaces communautaires : l'organisation centre social comme support technique, l'activité ASL comme support pédagogique et la communauté d'apprentissage comme support relationnel. La professionnalité émergente des coordinateurs repose ainsi sur la mobilisation d'une dimension éthique propice à la reconnaissance de leur éthos professionnel.

3- Signaux de reconnaissance

En s'appuyant sur Ricœur, Jorro envisage l'éthos professionnel autour de deux dimensions (générique et singulière) qui accompagnent la subjectivation de l'agir : l'identité-idem permet de se reconnaître dans une façon d'être stabilisée ; l'identité-ipse atteste d'une identité professionnelle singulière inscrite dans un double mouvement de reconnaissance : de soi par soi et de soi par autrui.

3-1 Le concept d'ipséité ou la subjectivation de l'agir

L'ipséité marque la conscience réflexive du sujet capable. « Se reconnaître soi-même » engage ainsi trois capacités (pouvoir dire, pouvoir faire, pouvoir se raconter) qui impliquent : la caractérisation de l'action par les capacités dont elles constituent l'effectuation, le détour de la réflexion sous l'angle des expériences considérées, la reconnaissance de soi comme point de jonction entre la reconnaissance-attestation et la reconnaissance mutuelle.

Dans « pouvoir se raconter » l'identité personnelle se projette comme identité narrative. Cela implique une mise en intrigue qui contribue à rendre intelligible un ensemble hétérogène d'intentions et de causes. Le récit permet à l'acteur de reconfigurer ses attentes en fonction des modèles d'intrigue proposés. L'identité personnelle se définit alors comme une identité narrative entre la cohérence que confère la mise en intrigue et les discordances qui surviennent dans l'action racontée.

L'identité narrative révèle sa fragilité dans la confrontation avec autrui en témoignant de la dialectique identité/altérité qui la constitue. La professionnalisation des acteurs est ainsi marquée par la relation étroite qu'elle entretient avec les dynamiques identitaires qu'elle suscite, elle éclaire le vécu psychologique (et affectif) des acteurs ainsi que leurs façons de se projeter dans un métier.

La subjectivation de l'agir témoigne de la possibilité pour l'acteur de faire valoir un imaginaire personnel ; quand il se reconnaît dans ce qu'il fait, l'acteur est en mesure d'énoncer les motifs de son action et de mettre en lien ses expériences. L'activité subjectivante suppose un retour réflexif qui soutient l'analyse du positionnement de soi dans l'activité. Cette activité sujectivante accompagne la possibilité d'exprimer un projet de Soi pour soi : *« Un projet identitaire voulu par le sujet lui-même. Il donne sens à son existence et signification à sa vie et lui sert d'anticipation et de projection de son Soi »* (Kaddouri, 2002, p. 36). Ce projet requiert trois conditions : le rapport du sujet à l'égard de lui-même, la représentation du futur Soi possible, l'intention de faire advenir le Soi futur représenté. La reconnaissance de soi par soi se caractérise ainsi par une activité subjectivante qui constitue pour Jorro (2011b) un critère de professionnalité émergente. L'acteur apprécie son propre positionnement professionnel et saisit la nature de son engagement en lui donnant sens.

3-2 Reconnaissance de soi par autrui et reconnaissance mutuelle

La reconnaissance de soi par autrui en situation de travail dépend des interactions avec les professionnels, de l'intégration dans un espace de travail, de la clarification des missions (Jorro, 2011b). Le projet de soi pour autrui correspond à : *« Un projet identitaire voulu pour le sujet par quelqu'un d'autre que lui-même…* (il) *exprime la manière dont l'émetteur se représente le sujet et le type de rapport qu'il cherche à établir avec lui »* (Kaddouri, ibid). La reconnaissance professionnelle des coordinateurs se révèle plus particulièrement à travers les communautés auxquelles ils participent. Ces communautés de pairs portent en elles des compétences accessibles et mobilisables qui permettent la traduction de savoirs complexes.

Selon De Ketele (2011), la reconnaissance de l'éthos professionnel s'organise à l'articulation de trois mondes (privé, professionnel et institutionnel) dont les interactions engagent des principes de reconnaissance mutuelle permettant l'accès à : « *une expérience effective, quoique symbolique, de reconnaissance mutuelle, sur le modèle du don cérémoniel réciproque* » (ibid, p. 243). Cette reconnaissance mutuelle repose, pour les coordinateurs, sur une « traversée des contextes » qui s'inscrit dans un environnement complexe propice aux reconfigurations de sens.

3-3 Reconnaissance polycontextuelle et *Boundary crossing*

Les travaux d'Engeström, Engeström et Kärkkäinen (1995) s'intéressent aux relations entre les communautés de pratique et la façon dont les professionnels se déplacent dans les contextes. Cette approche rend compte d'une vision dans laquelle l'expertise engagée repose moins sur une logique verticale que sur une logique horizontale (réseaux) qui se déploie à l'égard de plusieurs communautés de pratique simultanément. Les artefacts de médiation favorisent l'intégration de l'acteur dans plusieurs contextes à travers des réseaux d'apprentissage. Ces objets frontaliers favorisent la mise en rapport de plusieurs micro-univers sociaux qui, en dépassant les frontières institutionnelles, invitent à penser l'expertise comme un mode de résolution ouvert aux évolutions organisationnelles.

Akkerman et Bakker (2011) montrent que la traversée des contextes s'inscrit dans une ambiguïté fondamentale puisque les interactions entre des systèmes culturels différents sont susceptibles de créer autant de difficultés qu'ils offrent des occasions d'établir des modes de coopération. Les objets-frontières permettent alors de créer des liens entre les contextes en favorisant la confrontation des points de vue qu'ils suscitent. La traversée des contextes produit des effets sur les apprentissages en contribuant à l'émergence de nouvelles compréhensions et en participant au développement identitaire des acteurs à travers l'offre de nouvelles perspectives institutionnelles (changement de pratiques). Les objets circulent entre les différents espaces à travers des allers-retours qui reposent sur des logiques de traduction.

Ces logiques s'organisent selon quatre mécanismes :

- L'identification permet de définir une pratique à la lumière d'une autre, en délimitant ce en quoi elle lui diffère. L'identification, sur un plan institutionnel, peut venir légitimer la coexistence de plusieurs champs de pratiques concurrentiels. Sur un plan individuel, elle implique une forme d'unité dans son activité.
- La coordination repose sur une communication à partir d'opérations de traduction permettant d'aligner les perspectives des parties prenantes. Le rôle des objets-frontières et de leur ritualisation permet de créer une forme de continuité.
- La réflexion accompagne un 'changement de regard' porté les uns sur les autres ; une autre façon d'envisager les choses dans la confrontation des points de vue.
- La transformation comme résultat d'un processus de *Boundary crossing* engage le développement de nouvelles perspectives d'action à partir des ruptures initiales créées dans la confrontation des différents espaces. La création de nouveaux objets permet alors de repenser les routines et les procédures à l'œuvre.

Cette approche de la traversée des contextes permet de mettre en évidence, à travers d'une part l'identification et l'alignement de perspectives (Wenger, 2005) et à travers d'autre part la réflexion et la transformation (Mezirow, 2001), la nature des apprentissages engagés par les coordinateurs à l'interface de plusieurs communautés de pratique (centre social, activité ASL, communauté émergente). Si la notion de frontière marque une discontinuité dans l'action, elle suggère aussi une forme de continuité qui permet de considérer que les contextes peuvent s'avérer pertinents les uns pour les autres à condition de les envisager sous un angle particulier (Saussez, 2014). Le franchissement des contextes qui implique au minimum deux systèmes d'activité engage des modalités d'interaction qui peuvent être complémentaires ou contradictoires. Les coordinateurs engagés dans deux « systèmes » normés de façon différente sont invités à traverser les frontières pour se positionner dans la communauté émergente et valoriser une forme singulière d'éthos professionnel.

La reconnaissance de cet éthos engage le versant axiologique de l'identité professionnelle à partir de trois processus (incorporation, engagement, projection).

Ces processus impliquent à la fois les apprentissages, l'accomplissement du soi professionnel et le désir de métier ; ils ont servi de support à l'analyse de l'éthos professionnel des coordinateurs placés en situation d'accompagnement de bénévoles.

II- Rendre visible les processus constitutifs de l'éthos professionnel

Pour Jorro (2010), la reconnaissance de l'éthos professionnel repose sur l'imbrication de trois processus : l'incorporation-répercussion de savoirs de normes et de valeurs, l'engagement, l'anticipation. Ces processus permettent de repérer les dimensions constitutives d'une identité axiologique dans l'action (1). Partant de cette modélisation, nous y ajouterons le support du design d'apprentissage (Wenger, 2005) pour accéder à la reconnaissance d'un engagement dans la pratique (2).

1- Une identité axiologique dans l'action

Pour Jorro, l'éthos professionnel est entendu comme un engagement qui relève à la fois d'une dimension socio-psychologique et d'une dimension axiologique sur laquelle le sujet s'appuie pour affirmer son positionnement professionnel.
Trois processus accompagnent sa construction :
- Un processus d'incorporation-répercussion (savoirs, normes et valeurs) influencé par des apprentissages professionnels et une visée d'accomplissement,
- Un processus d'engagement au carrefour du soi professionnel et du désir de métier,
- Un processus d'anticipation qui permet au désir de métier de se concrétiser à travers les apprentissages engagés.

Figure 7 : Les processus de développement de l'éthos professionnel

(Jorro, 2010, p. 5)

1-1 L'incorporation-répercussion de savoirs, de normes et de valeurs

La construction de l'éthos professionnel suppose un processus d'incorporation-répercussion des normes et des valeurs du genre professionnel visé. La conscientisation des valeurs permet à l'acteur d'entrer dans un processus d'identification à un genre professionnel. L'éthos professionnel correspond au positionnement souhaité en contexte de travail ; il agrège des valeurs qui relèvent de la professionnalité de l'acteur (Jorro, 2009c). Des interactions très fortes sont ainsi réalisées entre les valeurs personnelles et les valeurs professionnelles dans la construction du positionnement professionnel. Le processus d'incorporation-répercussion implique la découverte des valeurs professionnelles qui permettent une identification à l'identité de métier ; le contact avec les gens du métier est propice à l'identification des valeurs engagées dans les gestes professionnels. Ce processus marque une volonté d'acculturation à travers des échanges qui permettent d'entrer dans l'espace de travail et d'en connaître les règles du jeu. Ce processus s'accompagne d'une prise de conscience de l'intériorisation des valeurs qui va consolider l'évolution identitaire.

Les coordinateurs d'activité en centre social font l'expérience de cette acculturation en prenant appui sur les communautés de pratique de leur environnement de travail davantage que sur l'identification à un genre de métier.

1-2 L'engagement

Le processus d'engagement est traversé par des mutations identitaires importantes (Jorro, 2010). L'apprentissage d'une posture professionnelle implique des efforts mais elle est rendue valorisante par la négociation qu'elle implique avec l'espace socio-professionnel concerné. La prise de conscience qui s'opère révèle un « vouloir agir comme professionnel » qui engage des transactions professionnelles et implique une certaine vigilance (se faire admettre dans un espace de travail). En formation initiale, le stagiaire fait l'épreuve des contextes pour apprendre à se positionner comme un interlocuteur vis-à-vis du référent professionnel. Il négocie la mission et les tâches pour « dérouler » son activité professionnelle selon les paramètres de la situation. Les stagiaires en reconversion, dont les profils correspondent davantage à ceux des coordinateurs, se situent plutôt en position de perfectionnement d'une pratique déjà confirmée. L'enjeu pour ces professionnels 'confirmés' s'inscrit dans l'intégration d'une nouvelle réalité professionnelle.

Les coordinateurs font également l'expérience d'une nouvelle réalité professionnelle qui les met à l'épreuve d'une négociabilité avec les contextes.

1-3 L'anticipation

Le processus d'anticipation est caractérisé par une projection qui accompagne le désir de métier. L'éthos professionnel s'exprime à travers « *un langage marqué par l'ambivalence entre le désir de se confronter à une réalité professionnelle et la difficulté à se doter d'une stratégie de développement professionnel* » (ibid, p. 5).

Dans un contexte de formation, la clarification du projet de professionnalisation (Jorro, 2009c) permet aux stagiaires de préciser leurs orientations selon les secteurs visés ; elle se matérialise en général après la fin de la première période de stage. Les professionnels en reconversion semblent disposer d'une projection professionnelle assurée même si l'expérience préalable peut venir contrarier l'intégration dans un nouveau contexte. Les situations d'accompagnement de bénévoles dans lesquelles les coordinateurs sont placés favorisent également l'acquisition d'une posture négociée.

La reconnaissance de l'éthos professionnel des coordinateurs s'appuie sur les trois processus identifiés par Jorro (2010) tout en s'articulant à des tensions spécifiques inhérentes à leur environnement professionnel. Ces tensions sont rendues visibles à travers les dualités constitutives d'un design d'apprentissage qui caractérisent la participation à une communauté de pratique.

2- Les dualités constitutives d'un design d'apprentissage

En liant la notion de pratique à celle de communauté, Wenger (2005) envisage l'engagement dans une communauté de pratique comme relevant d'une dynamique qui suppose d'en être « partie prenante ». Cette conception sociale de l'apprentissage repose sur quatre dualités constitutives d'un design d'apprentissage.

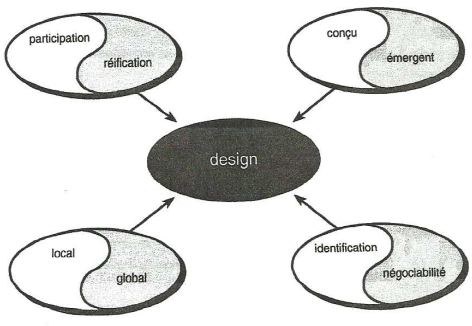


Figure 10.1 Quatre dimensions de design pour l'apprentissage

Figure 8 : Quatre dimensions de design pour l'apprentissage

(Wenger, 2005, p. 253)

2-1 Quatre dimensions de design pour l'apprentissage

Ces quatre dualités représentent des unités conceptuelles constituées de deux éléments interdépendants qui s'enrichissent mutuellement en fournissant des grilles d'analyse sur les différentes façons qui leur permettront d'apparaître simultanément : *« l'expérience et le monde nous forment conjointement dans une relation de réciprocité qui rejoint l'essence même de notre identité »* (ibid, p. 76).

- La **dualité local/global** exprime un paradoxe entre le design d'apprentissage qui se réalise à l'intérieur de la communauté (local) et la création des liens qui lui permet l'accès à d'autres pratiques (global). Cette dualité engage une constellation de compétences pour que les pratiques ne se substituent pas les unes aux autres.
- La dualité **conçu/émergent** implique la rencontre d'une structure conçue (l'organisation) et d'une structure émergente (la pratique). Les institutions définissent les rôles, établissent des conventions d'objectifs mais chaque communauté de pratique définit son propre régime de responsabilité.
- La dualité **identification/négociabilité** se traduit par le fait que le design d'apprentissage corresponde à une proposition d'identité. L'identification permet d'organiser la participation et les modes d'appartenance.
- La dualité **participation/réification** soutient les dimensions de la pratique et de l'identité. La participation relève d'une expérience de réciprocité qui rend possible l'identification à l'autre. La réification implique un engagement dans le monde comme créateur de sens et crée des points de convergence qui donnent forme à l'expérience concrète (un slogan, un outil, une formule).

Les trois dernières dualités s'adaptent plus particulièrement à la reconnaissance d'un éthos professionnel associée à un engagement dans la pratique. En s'articulant respectivement aux trois processus constitutifs de l'éthos professionnel décrits préalablement (incorporation, engagement, anticipation), ces dualités nous permettent de proposer une modélisation de l'éthos professionnel adaptée aux situations d'accompagnement de bénévoles.

2-2 Une modélisation de l'éthos en situation d'accompagnement de bénévoles

- Le processus d'incorporation (renommé **acculturation**) est soutenu par une dualité conçu/émergent qui caractérise un double rapport aux *contextes* (communautés de référence) et aux *valeurs* (communauté d'apprentissage émergente).
- Le processus d'**engagement** traduit une dualité identification/négociabilité. L'adhésion aux *valeurs* de la communauté émergente engage aussi le coordinateur dans des *initiatives* (soi professionnel) qui appellent aux négociations de sens.
- Le processus d'anticipation (renommé **projection**) caractérisé par une dualité participation/réification engage une réification des *initiatives* (soi professionnel) qui accompagne l'évolution de la participation dans les *contextes* de référence.

Chaque processus de l'éthos professionnel associé à une dualité majeure met ainsi en évidence un axe de tension entre deux pôles (*contextes*, *valeurs*, *initiatives*).

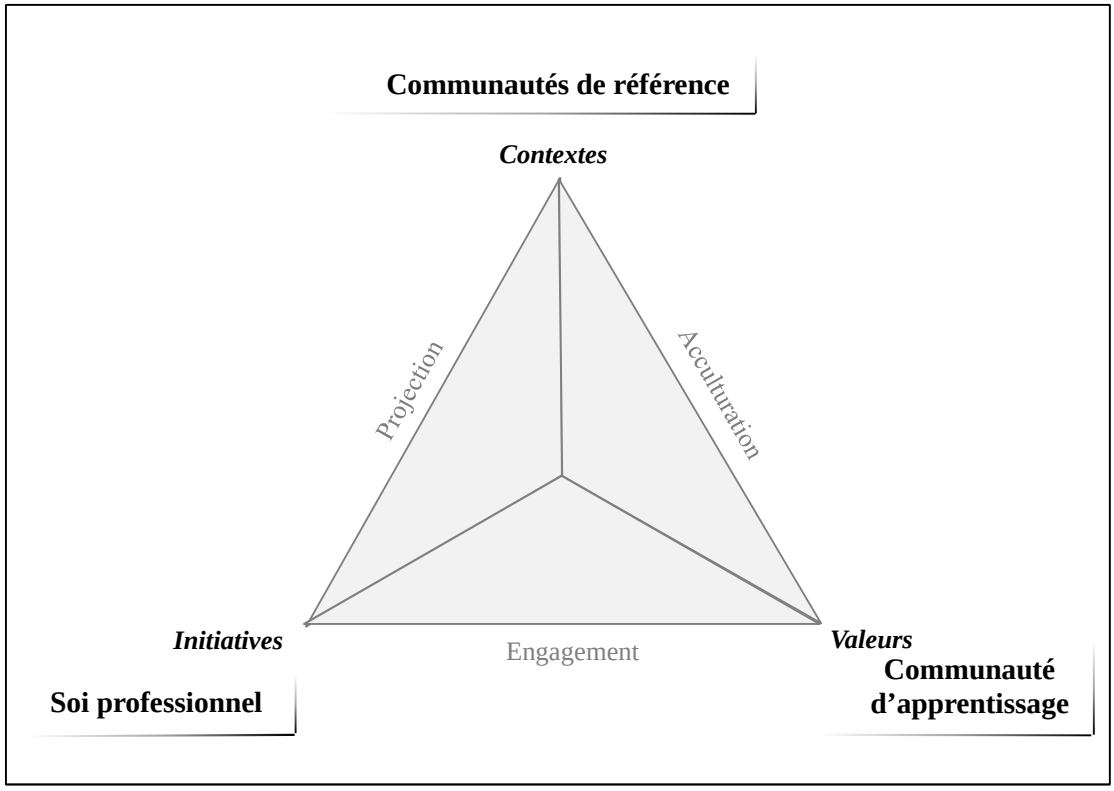


Fig. a : Une modélisation de l'éthos professionnel en situation d'accompagnement de bénévoles

Sur l'axe de l'**acculturation**, les dimensions culturelles et professionnelles du développement professionnel (Gosselin et. al., 2014) sont plus particulièrement mobilisées : les *contextes* rendent visibles les opportunités de participation à travers les espaces offerts par les communautés de référence ; les *valeurs* traduisent l'engagement dans la communauté d'apprentissage émergente.

Sur l'axe de l'**engagement**, les dimensions professionnelles et personnelles du développement professionnel sont mises en évidence : les *valeurs* mobilisées au sein de la communauté émergente participent de l'émancipation du soi professionnel à travers des *initiatives* qui singularisent les pratiques.

Sur l'axe de la **projection**, les dimensions personnelles et culturelles sont plus spécifiquement interrogées : les *initiatives* engagées appellent à la reconnaissance de leurs *contextes* de réalisation (communautés de référence).

III- L'engagement dans la pratique comme voie de reconnaissance de l'éthos

Les pratiques sont composées d'histoires mutuelles d'engagement dans lesquelles l'apprentissage est le moteur de la pratique. Cet apprentissage conjoint permet d'envisager la pratique comme un processus ouvert qui comprend la possibilité d'inclure de nouveaux éléments favorisant le caractère malléable d'une structure émergente. « *C'est ce caractère émergent qui donne à la pratique et à l'identité la capacité de renouveler la négociation de sens* » (Wenger, 2005, p. 254). L'engagement dans la pratique envisagé comme une voie d'accès à la reconnaissance permet de proposer un modèle d'analyse de l'éthos professionnel (1) et de formuler les hypothèses de recherche associées (2)

1- Proposition d'analyse

La modélisation de l'éthos en situation d'accompagnement de bénévoles associe, à chacun de ses processus constitutifs, une dualité du design d'apprentissage.

1-1 Un processus d'acculturation inscrit dans un rapport conçu/émergent

La dualité conçu/émergent qui caractérise les apprentissages dans les communautés de pratique repose, dans le cas des coordinateurs, sur la construction simultanée d'un positionnement à l'égard des communautés de référence et d'une posture favorisant l'émergence d'une communauté d'apprentissage salarié/bénévoles. Le design institutionnel (communautés de référence) et la pratique (communauté d'apprentissage) constituent dans ce contexte deux sources structurantes qui interagissent entre elles en conservant leur propre intégrité. Le design de l'apprentissage prépare *« les organisations à l'émergence en se mettant au service de la créativité de la pratique et de l'innovation* » (ibid, p. 267). Chaque communauté de pratique possède ainsi sa propre vision, ses propres stratégies, indépendamment de celles de la structure institutionnelle qui l'accueille, quand bien même celle-ci constituerait une réponse à l'organisation conçue : « *Si une communauté de pratique se forme en réponse à une structure institutionnelle, ce n'est pas la structure qui crée la pratique, mais bien la communauté* » (ibid, p. 266).

La rencontre entre la structure conçue de l'institution et la structure émergente de la pratique implique un équilibrage entre la structure imposée et celle qui émerge d'une certaine récurrence des pratiques (Chanal, 2000). Le recours à une dualité conçu/émergent permet d'appréhender les caractéristiques spécifiques des contextes de travail des coordinateurs (non formalisation des pratiques d'accompagnement, co-présence de deux communautés de pratique). Le rapport au conçu dans ce contexte confronte l'offre institutionnelle existante en termes d'outils d'accompagnement avec les logiques individuelles à partir desquelles les coordinateurs construisent leur propre relation d'accompagnement avec les bénévoles.

Le processus d'acculturation vient alors caractériser des gestes professionnels qui reposent sur un équilibre entre les modèles institutionnels proposés et une certaine forme de créativité mise au service de l'accompagnement. Cet équilibre implique, à partir de la référence plus particulière qu'il engage à la médiation culturelle, un processus de traduction des valeurs associées respectivement aux deux communautés référentes dans l'environnement de travail du coordinateur.

1-2 Un processus d'engagement appuyé par des négociations de sens

Les communautés de pratique produisent des significations qui engagent une identification. Ces significations engagent une négociabilité qui se produit à travers la propriété du sens : « *le degré par lequel nous pouvons utiliser, influencer, contrôler…et, en général, défendre comme sien le sens négocié* » (Wenger, 2005, p. 220). L'expérience d'identité s'articule à la pratique selon cinq caractéristiques : l'expérience négociée, l'appartenance à une communauté, une trajectoire d'apprentissage, un noyau de multi-appartenance et une relation local/global. L'apprentissage au sein d'une communauté de pratique peut alors être vu comme un parcours identitaire au cours duquel un professionnel développe ses connaissances et ses compétences en même temps que sa carrière, ses projets personnels et son appartenance à divers groupes professionnels.

Wenger utilise le terme de trajectoire pour décrire le mouvement d'un parcours qui dispose à la fois de sa propre impulsion tout en s'inscrivant dans un réseau d'influences : *« Le terme trajectoire ne suggère pas un parcours prévu ou balisé, mais un mouvement incessant, qui a sa propre impulsion en plus d'un réseau d'influences »* (ibid, p. 172). Les communautés de pratique ne sont donc pas uniquement des lieux de partage et de construction de connaissances. Ce sont aussi des lieux de développement identitaire. Toutes les communautés de pratique offrent la coexistence de plusieurs modèles de négociations de trajectoires (Daele, 2009) qui constituent autant d'occasions de s'engager.

La communauté d'apprentissage émergente salarié/bénévoles offre ainsi aux coordinateurs en charge de leur animation des occasions de développer des trajectoires singulières de participation. Wenger distingue trois formes d'identification qui renvoient à des modes d'appartenance différents (engagement, imagination, alignement). Les communautés de pratique, envisagées comme des propositions d'identité, deviennent alors autant de possibilités de réification qu'elles incarnent la participation des praticiens.

1-3 Un processus de projection soutenu par des outils de réification

Si la négociation met en jeu le langage, ce sont d'abord les relations sociales qui sont vecteurs de négociation ; la négociation caractérise alors : « *le processus par lequel nous expérimentons le monde et nous nous y engageons de façon significative* » (Wenger, 2005, p. 59). La négociation repose sur une dualité fondamentale : la participation et la réification. La participation et la réification ne peuvent être pensées de façon dissociées : « *Dans le processus de participation, nous nous reconnaissons dans l'autre, tandis que dans le processus de réification, nous nous projetons dans le monde* » (ibid, p. 64). Leurs combinaisons donnent lieu à différentes expériences de signification : le processus de participation engage des significations structurées, pertinentes et créatrices ; les réifications permettent de stabiliser les règles. Wenger envisage la participation comme une source d'identité qui engage l'individu dans sa totalité (corps, esprit, émotions, relations). La réification consiste à donner forme à une expérience à travers des objets, des symboles. L'identification s'inscrit donc à la fois dans un processus réificatif (être identifié en tant que) et dans un processus de participation qui permet le développement de l'expérience d'identité. L'identification est donc une expérience subjective organisée socialement.

Alors que le processus d'anticipation marque la projection vers le désir de métier, la manifestation de cette projection chez des professionnels confirmés implique la reconnaissance des environnements socio-professionnels.

Le processus de projection des coordinateurs trouve sa matérialisation à travers des points de réification qui marquent l'expression du désir de participation à l'égard des communautés de référence. Ce processus engage dans le même temps des conditions de reconnaissance spécifiques compte-tenu de la quête de légitimité qu'il induit.

La formulation des hypothèses de recherche s'est appuyée sur la déclinaison de ces trois processus au regard des étapes conceptuelles préalablement identifiées.

2- Problématique de recherche et formulation des hypothèses

Les synthèses conceptuelles adossées au modèle d'analyse proposé ci-dessus ont permis d'envisager les contributions théoriques respectivement associées à chaque processus constitutif de l'éthos professionnel :

- Un *processus d'acculturation inscrit dans un rapport conçu/émergent,* impliquant **une traduction culturelle** en référence aux communautés de pratique et participant de l'émergence du soi professionnel dans la relation d'accompagnement.
- Un *processus d'engagement appuyé par des négociations de sens* propices aux apprentissages informels et au développement d'**une trajectoire de participation** qui sera mise au service de la communauté d'apprentissage émergente.
- Un *processus de projection soutenu par des outils de réification* qui traduit le désir de métier et mobilise **une traversée des contextes** venant soutenir la reconnaissance de l'accompagnateur dans son environnement communautaire élargi.

Processus / Concepts	Acculturation	Engagement	Projection
La reconnaissance de l'éthos professionnel à partir d'un engagement dans la pratique *Chap. 4*	Un rapport conçu/émergent qui vient spécifier les gestes professionnels d'accompagnement	Des négociations de sens qui assurent une représentation cohérente de l'agir professionnel et le choix d'une posture négociée en contexte	Des outils de réification qui traduisent le désir de métier (formes d'éthos) et engagent des enjeux de reconnaissance par la **traversée des contextes** qu'ils suscitent
La construction du soi professionnel dans une communauté d'apprentissage émergente *Chap. 3*	Le cadre d'interprétation des communautés de pratique pour reconnaître une professionnalité émergente informelle	Des apprentissages informels propices à l'engagement communautaire et aux **trajectoires de participation**	Des agirs ritualisés qui constituent une voie d'émancipation et accompagnent la transformation des pratiques sociales
L'accompagnement des bénévoles comme relation culturelle médiatisé *Chap. 2*	Des régimes de **traduction culturelle** qui valorisent la dimension relationnelle d'un dispositif de type tutorat	Une médiation qui repose sur un horizon d'attente (sujet/objet) au service de la transmission d'un message	Une fonction de tiers qui engage la place de la culture dans l'agir professionnel et confère à l'accompagnateur un rôle de messager
	⬇	⬇	⬇
	Espaces d'engagement (Chap. 6)	**Valeurs agies (Chap. 7)**	**Conditions de reconnaissance (Chap. 8)**

Tab. 3 : Synthèses conceptuelles associées à la construction de l'objet de recherche

Les hypothèses opérationnelles ont alors été formulées de la façon suivante :

- Le processus d'acculturation repose sur des communautés de référence envisagées comme des **espaces d'engagement** ;

- Le processus d'engagement mobilise des **valeurs agies** déployées dans l'espace d'une communauté d'apprentissage émergente ;

- Le processus de projection engage les **conditions de reconnaissance** du soi professionnel dans l'environnement communautaire élargi.

Synthèse

L'éthos professionnel renvoie à un principe d'action éthique qui implique la dimension axiologique de l'identité (Jorro, 2009c ; 2010). Il confère à son orateur, du point de vue de la pragmatique du langage, un positionnement social à l'intérieur duquel les **signaux de reconnaissance** (Jorro, 2011b) participent du développement professionnel des acteurs. L'éthos professionnel construit en référence à plusieurs espaces simultanés (Lemaître et al., 2013) implique des enjeux de reconnaissance polycontextuelle (Engeström et al., 1995). Il engage le coordinateur à la fois sur le versant de l'identification communautaire à travers l'éthos collectif (Fusulier, 2011) et dans la quête d'une réalisation singulière permettant une représentation cohérente de l'agir professionnel (Jorro, 2011b).

La **traversée des contextes** (Akkerman & Bakker, 2011) contribue ainsi à la reconnaissance mutuelle (De Ketele, 2011) tout en favorisant le développement de trajectoires négociées de participation (Wenger, 2005).

La mobilisation transversale du concept d'éthos professionnel dans la formulation des trois hypothèses a accompagné la construction d'un cadre méthodologique de recherche susceptible de fournir un support à l'émergence des valeurs agies dans ce contexte spécifique de développement professionnel. La démarche méthodologique présentée dans le chapitre suivant (chapitre 5) s'est appuyée sur des entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994) et de décryptage du sens (Faingold, 1998) qui, associés à des entretiens préparatoires, ont permis l'accès aux processus constitutifs de l'éthos professionnel et guidé l'analyse de nos résultats (chapitres 6, 7 et 8).

Deuxième partie :

Méthodologie de recherche et analyse des résultats

Chapitre 5
Les entretiens de décryptage du sens : un accès privilégié aux valeurs agies

La conceptualisation proposée, si elle permet d'engager le repérage des processus de l'éthos professionnel, ne suffit pas à en créer les conditions d'observance. Le dispositif de recherche, qui associe des entretiens semi-directifs (préparatoires) et des entretiens d'explicitation et de décryptage du sens, vise donc plus spécifiquement la formalisation d'un cadre d'analyse visant la reconnaissance de l'éthos professionnel.

Les entretiens préparatoires ont d'abord permis de formaliser le contrat de communication : conditions de confidentialité s'agissant de l'utilisation des enregistrements et des retranscriptions (Faingold, 2011a). Ces entretiens ont visé la compréhension des pratiques générales d'accompagnement et des contextes dans lesquels elles se réalisent à partir du repérage des **espaces d'engagement** offerts par les communautés de référence (chapitre 6). Les Ede qui ont suivi se sont inscrits dans la continuité pour accéder plus spécifiquement aux **valeurs agies** adossées à la construction de la communauté d'apprentissage émergente (chapitre 7). En partant du modèle de l'action développé par Vermersch (1994), le recueil a procédé d'une réduction vers l'action vécue en focalisant sur les valeurs à partir du modèle de Faingold (1998). L'association des deux catégories de matériaux a permis d'accéder aux **conditions de reconnaissance** associées à l'émergence d'une communauté d'apprentissage salarié/bénévoles dans ce contexte (chap.8).

Après avoir situé les caractéristiques des entretiens d'explicitation et de décryptage du sens (I) s'agissant d'identifier les points d'appui relatifs à la construction du dispositif (la notion de pré-réfléchi, le guidage vers l'action vécue, le décryptage du sens), nous présenterons le protocole de recherche, tant au niveau du recueil que de l'analyse des données (II).

I- Explicitation et décryptage du sens : repérages

« *L'entretien d'explicitation est une technique d'écoute, d'accompagnement et de questionnement qui vise l'aide à la description du vécu subjectif de l'activité d'un sujet dans un moment singulier* » (Faingold, 2011a, p. 111). L'entretien d'explicitation emprunte à Carl Rogers des techniques telles que l'écoute, la gestion des silences, les reformulations tout en se distinguant par trois catégories de buts : s'informer, aider l'autre à s'auto-informer, apprendre à l'autre à s'auto-informer (Vermersch, 1994). L'entretien d'explication comme approche du singulier (1) s'appuie sur l'accès au pré-réfléchi (2) et le primat de la référence à l'action (3) ; il constitue le point de départ des entretiens de décryptage du sens (4).

1- Approche du singulier et référence à l'expérience vécue

L'entretien d'explicitation mobilise des expériences de référence permettant au sujet de s'approprier son vécu passé et de s'en servir comme base de connaissance dans les prises de conscience réalisées. La technique du recueil permet alors de ramener à la verbalisation d'un vécu et non d'une classe de vécu (la réalisation d'un plat et non la recette du plat en général).

1-1 L'approche du singulier chez Vermersch

Vermersch distingue trois modes de désignation du « un » : l'unique, le cas et le spécifié (Vermersch, 2000). Est singulier ce qui est unique : un seul et différent de tous les autres. Si l'unique n'est concevable que dans le réseau de connaissances dans lequel il s'inscrit, les individus ne se réduisent pas à leur appartenance dans une catégorie ; le singulier est alors envisagé comme spécifié. Chez Vermersch, toute recherche s'appuie donc sur la détermination des singuliers, y compris quand elle présente un objectif de généralisation ; c'est le caractère unique du cas (celui-là).

Les techniques classiques de questionnement visent, dans l'accès aux représentations, des formes de généralisation qui donnent des informations sur ce que le sujet rapporte à son activité (et notamment les catégories avec lesquelles il la pense) mais on aboutit généralement à « ce qu'il croit qu'il fait ». Le renversement sémantique qui s'opère avec l'entretien d'explicitation est de penser une activité par son orientation et non par son résultat ; cela implique de « suspendre » sa manière habituelle de nommer pour laisser le temps à l'objet de se manifester.

1-2 L'accompagnement à la verbalisation du vécu

L'entretien d'explicitation s'appuie sur le fil de l'action et les significations qui émergent dans le moment revécu ; il comporte *« un ensemble de techniques permettant l'aide à la prise de conscience, à la remémoration, à la description fine des vécus, à la formulation des questions et relances »* (Vermersch, 2005, p. 30).

Dans les approches en analyse de l'activité[47], l'étayage est réalisé soit par le dialogue avec un destinataire (pair ou tiers) permettant au sujet de transmettre le sens qu'il attribue à l'expérience qu'il évoque, soit par le lien avec les traces de l'action (produits ou enregistrements) constituant un tiers support à propos de la situation de référence. *« L'entretien d'explicitation propose une pratique accompagnée (non autonome) et guidée (le projet est porté par le médiateur) de l'acte réfléchissant. L'expertise est portée par le médiateur qui guide le déroulement de l'aide à l'explicitation »* (Vermersch, 1994, p. 184).

Conduire le vécu à la conscience réfléchie implique un réfléchissement c'est-à-dire une prise de conscience qui suppose un acte de remémoration a posteriori : *« Chaque moment vécu s'accompagne d'une trace, d'une conservation passive qui perdure »* (Vermersch, 2005, p. 28). Ainsi *« On a donc un but qui est la verbalisation d'un vécu passé et une condition nécessaire de cette verbalisation est que ce vécu devienne réflexivement conscient »* (ibid).

[47] Chez Clot ou chez Theureau par exemple.

2- Pré-réfléchi et prise de conscience : une double temporalité

Vermersch emprunte à Piaget le modèle des schèmes opératoires en lui conférant une orientation psycho-phénoménologique (phénoménologie de Husserl) qui donne toute sa place à la conscience préréflexive permettant de distinguer dans chaque moment vécu : *« ce dont nous avons conscience sur le mode pré-réfléchi, c'est-à-dire ce qui est simplement vécu, et ce qui est sur le mode réfléchi c'est-à-dire encore qui fait l'objet d'une conscience expresse »* (ibid, p. 27). Vermersch (2008) opère ainsi une distinction entre l'activité réfléchissante (qui s'opère à partir d'un réfléchissement) et l'activité réflexive (qui permet une réflexion sur le résultat du réfléchissement).

2-1 La référence à Piaget et à Husserl

La théorie opératoire de l'intelligence chez Piaget repose à la fois sur l'existence de structures opératoires (la stabilité) et sur l'idée d'une équilibration cognitive (dynamique du changement). Cette conception interactionniste entre le sujet et son environnement repose sur deux mouvements complémentaires : l'assimilation (le sujet incorpore) et l'accommodation (le sujet modifie pour s'adapter à ce qu'il ne peut incorporer). La théorie de l'équilibration chez Piaget implique donc un processus qui se décline par étapes allant de la périphérie au centre ; la périphérie étant entendue comme ce qui est immédiatement le plus évident pour le sujet. Ce déplacement de la périphérie vers le centre se fait par étapes ; des étapes d'intériorisation des connaissances qui procèdent d'un mécanisme d'abstraction dont le point de départ est une opération cognitive de réfléchissement. Le réfléchissement ou « le fait de réfléchir le vécu » est le produit de l'activité cognitive du sujet (passage au plan de la représentation d'un contenu agi). Elle diffère d'une abstraction réfléchie (réfléchir sur le vécu en s'appuyant sur le produit représenté).

Ce modèle de la prise de conscience implique que l'action contient toujours des connaissances non conscientisées.

En se référant à Piaget, Vermersch montre l'importance du processus de réfléchissement qui accompagne la verbalisation du moment évoqué permettant d'accéder à des représentations non encore verbalisées qu'il va s'agir de mettre en mots pour « expliciter l'implicite ». L'acte réfléchissant permet de *« rendre conscient...des informations pré-réfléchies, des aspects de la conduite du sujet qu'il a effectivement vécus sans pour autant les avoir conscientisés et donc se les être appropriés »* (Vermersch, 1994, p. 184).

L'entretien d'explicitation permet ainsi d'opérer un passage entre la conscience pré-réfléchie et la conscience réfléchie ; dans une approche phénoménologique (Husserl), ce passage correspond à l'acte réfléchissant : *« Il ne s'agit pas de l'action de se représenter en tant que telle, mais en tant qu'elle est un 'se représenter' quelque chose qui ne l'a jamais été auparavant »* (Vermersch, 2008, p. 44).

2-2 Réfléchissement et réflexion

L'acte réfléchissant mobilise une prise de conscience à travers la production d'un sens émergent dont le critère d'authenticité ouvre une *« compréhension imprévue, donnant des perspectives inédites, de nouvelles orientations, des points de vue inconcevables dans le cadre précédent »* (ibid, p. 45). Le dégagement du sens se poursuit dans une phase de réflexion qui permet de se centrer sur la production du discours que l'acteur verbalise a posteriori ; il s'agit à la fois d'accéder au travail réalisé (déroulement précis de l'action) et aux significations construites (réflexion). Si l'acte réfléchi consiste en une réflexion sur des matériaux conceptuels déjà réfléchis (ayant déjà une existence au plan de la représentation), l'acte réfléchissant génère une prise de conscience. Les deux phases accompagnent un processus inscrit dans une double temporalité : un processus de réfléchissement qui permet au sujet de recontacter son vécu subjectif et d'en effectuer une première mise en mots et un processus de réflexion donnant accès à une conceptualisation (Faingold, 2011a). Ainsi *« Le sujet part de l'expérience revécue pour aller vers la mise en mots au lieu d'appliquer au réel des modes de compréhension préconstruits »* (ibid, p. 112).

L'appui sur ces deux phases a permis d'orienter le dispositif d'enquête. Après un temps d'explicitation (Ede) d'un moment de pratique, un temps de réflexion que nous avons nommé 'post Ede' a suivi l'exploration des valeurs agies qui venaient de faire l'objet d'une évocation ; cette phase d'analyse réflexive permet la mise au jour des invariants et la production d'une « résonance » : réaction aux premiers entretiens, analogies et différences selon les pratiques (Faingold, 2011a).

3- Le primat de la référence à l'action

Chez Vermersch, le primat de la référence à l'action (Piaget) fonde la démarche d'explicitation, seule source d'inférences fiables pour mettre en évidence *« Les raisonnements effectivement mis en œuvre...les buts réellement poursuivis...les savoirs théoriques effectivement utilisés »* (1994, p. 18).

3-1 L'action comme connaissance autonome

Si la mise au jour de l'implicite permet d'obtenir une description détaillée de l'action effectivement réalisée, la verbalisation de cette action n'est pas habituelle. La technique d'accompagnement implique alors deux conditions. Il s'agit d'une part d'accompagner l'interviewé vers une focalisation ; l'idée étant de faire en sorte qu'il se rapporte à une situation singulière, non généralisée : ce jour-là et non « d'habitude ». Il s'agit d'autre part de guider l'évocation pour rapporter la verbalisation à un vécu spécifié, accompli dans le cadre d'une activité mentale particulière : la présentification du moment passé.

La position de parole incarnée représente pour Vermersch cette forme de relation intérieure au moment passé que nous sommes en train de décrire ; une parole qui se rapporte au vécu sur le mode vivant du revécu (2000) permettant de revivre la situation, de la retrouver, d'entrer en contact avec elle (1994).

Dans l'explicitation, celui qui mène l'entretien cherche à susciter une position de parole (évocation) permettant au sujet d'explorer pas à pas son vécu et de verbaliser l'implicite. L'explicitation repose sur un point de vue en première personne (le fait de se rapporter à sa propre expérience subjective) qui se distingue d'un point de vue en deuxième personne (recueillir des données subjectives à partir de l'expression des sujets pour eux-mêmes) et d'un point de vue en troisième personne (ne pas recueillir d'information sur la dimension subjective).

Vermersch identifie ainsi plusieurs domaines de verbalisation parmi lesquels la mise en mots de l'action, dans sa dimension procédurale, est plus particulièrement recherchée dans l'entretien d'explicitation.

3-2 L'action vécue et les informations satellites

La verbalisation du vécu de l'action appartient au domaine des verbalisations descriptives des aspects du vécu parmi lesquels on trouve également : le vécu émotionnel, le vécu sensoriel, le vécu de la pensée (Vermersch, 1994). L'entretien d'explicitation permet de canaliser la verbalisation vers la description du vécu de l'action. La description de l'action dans ses opérations élémentaires d'identification, d'exécution, organisées séquentiellement permet alors d'engager une distinction entre ce qui relève d'une part du procédural (action) et d'autre part, des « informations satellites » de l'action vécue : les contextes, buts, commentaires et savoirs qui lui sont plus ou moins associés. La mise en mots de l'action doit faire référence à une situation réelle et spécifiée ; l'intervieweur doit ainsi canaliser la verbalisation vers le vécu de l'action effective en organisant les relances adaptées.

Vermersch représente alors l'action vécue au centre d'un schéma qui contient l'ensemble des informations satellites pouvant faire l'objet de relances destinées à documenter le vécu :

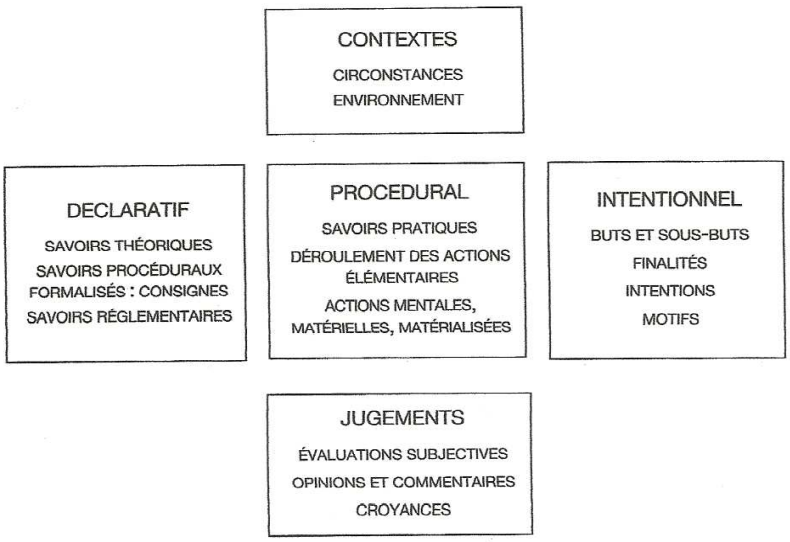


Figure 9 : Le système des informations satellites de l'action vécue

(Vermersch, 1994, p. 45)

- Sur l'axe vertical, les informations concernent (en haut) ce qui relève des **contextes** et circonstances reliés à l'action en ce qu'elles en définissent les variables et (en bas), les **jugements** (commentaires et croyances) qui touchent à la réalisation de l'action. Ces informations n'apportent pas d'élément sur le « faire » ; elles peuvent néanmoins faire l'objet de relances selon les objectifs poursuivis.
- Sur l'axe horizontal, Vermersch articule ce qui relève du **déclaratif** (savoirs théoriques susceptibles de fonder les raisons de l'action) et de l'**intentionnel** (buts visés). Ces éléments peuvent faire l'objet de questions de type « Qu'est-ce que vous savez déjà ? » (savoirs), « Qu'est-ce que vous cherchez (buts) ? » (Faingold, 1998).

Pour accéder au primat du procédural, l'intervieweur va s'intéresser à l'action effectivement réalisée : les actions effectives (enchaînement, succession) et les articulations entre « prises d'information » et « opérations de réalisation/prises de décision ». La canalisation du sujet vers la description du procédural constitue le but de l'explicitation. L'entretien d'explicitation fait ainsi appel à la mémoire concrète : la mémoire du vécu dans tout ce qu'il comporte de sensorialité (Vermersch, 1994).

3-3 L’appel à la mémoire concrète et la fonction des relances

L’appel à la mémoire concrète implique pour l’intervieweur de repérer la présence ou l’absence de position de parole incarnée par des indicateurs non verbaux tels que le décrochage du regard ou le ralentissement du rythme de la parole (Vermersch, ibid). Le guidage vers l’évocation repose alors sur différentes techniques : ralentir le rythme, faire spécifier, parler à l’autre de son vécu sans le nommer. Ce guidage s’appuie sur l’hypothèse d’un inconscient phénoménologique : le vécu singulier est entretissé d’autres sédimentations que le guidage vers l’évocation sensorielle permet d’éveiller par association ou résonance (Vermersch, 2008). Ce guidage évite toute recherche volontaire directe du contenu à rappeler. Il repose sur l’établissement d’une communication qui implique qu’une attention particulière soit portée au rythme de la voix (et au ton), à la gestualité et à l’écoute de la langue sensorielle utilisée (gestes oculaires par exemple).

Ce guidage ne peut commencer sans l’établissement préalable d’un contrat de communication qui en garantit les conditions éthiques et qui nécessite de recueillir et de renouveler l’accord du sujet autant de fois que nécessaire.

Pour initier le contexte dans lequel va démarrer l’entretien, les formulations initiales tentent de privilégier des consignes directes et positives. Vermersch utilise une phrase récurrente, la « phrase magique » (2012, p. 69) qu’il décompose comme suit : « Je vous propose, si vous en êtes d’accord, de laisser revenir, un moment… ».

Le guidage vers l’évocation nécessite ensuite une installation dans le contexte : *« un guidage de l'intervieweur vers les éléments les plus concrets du moment exploré permet au sujet de recontacter le lieu, sa place dans l'environnement, sa posture »* (Faingold, 1998, p. 18). L’orientation des questionnements au cours de l’entretien d’explicitation se situe ensuite dans une non-directivité (Vermersch, 1994) à moins que la verbalisation ne parte dans d’autres domaines que celui de la verbalisation de l’action ; auquel cas l’intervieweur devra intervenir pour canaliser l’évocation.

Ces interventions directives constituent des décisions de relance qui sont de trois types : la focalisation, l'élucidation et la régulation.

- La **focalisation** permet de délimiter avec l'interviewé la situation qui va faire l'objet de l'entretien. Le déroulement chronologique des étapes engage alors le suivi de la situation dans son déroulement temporel ; le « top départ » peut également être marqué par ce que le sujet identifie comme étant le début de la situation.

- L'**élucidation** va tendre vers ce que Vermersch appelle la granularité de la description (ibid). La formulation des relances repose sur le déroulement temporel de l'action en train d'être décrite : « Par quoi avez-vous commencé ? Qu'avez-vous fait ensuite ? Et puis après qu'avez-vous fait ?... ». Tout au long de ce déroulement, la technique de questionnement implique de différencier ces actions d'exécution des actions d'identification qui les accompagnent : « Comment saviez-vous que ? A quoi avez-vous reconnu que ?... ». L'ensemble de ces relances s'inscrit dans la modélisation du cycle élémentaire de toute micro-action (modèle de l'action).

Faingold (2005) le représente comme suit :

(1) Prise d'information-identification
(2) Prise de décision-effectuation

La ligne (1) correspond au traitement de l'information à partir de prises d'informations sensorielles. La ligne (2) correspond aux prises de décision suivant le déroulement temporel de l'action.

Vermersch (ibid) distingue quatre niveaux de description permettant de fragmenter le déroulement de l'action : au niveau 1, l'unité d'analyse, au niveau 2, la tâche, au niveau 3, l'opération, au niveau 4, les composantes de l'opération. L'entretien d'explicitation vise plus particulièrement les fragmentations de niveaux 2 et 3. Au niveau 2 (la tâche), la description engage les étapes, les actions élémentaires associées à chacune des étapes et, pour chaque action élémentaire, les opérations d'identification et d'effectuation. Au niveau 3 (l'opération), l'analyse vise la fragmentation de l'une des opérations.

La cohérence globale recherchée permet de fixer un objectif à la progression de l'échange : le déroulement temporel, la granularité de la description, la décomposition en prises d'information et d'exécution, les informations complémentaires (parmi les informations satellites).

- La **régulation** de l'échange permet d'atteindre les conditions de verbalisation à travers la formulation de relances lorsque l'interviewé présente des difficultés à accéder à une situation spécifique ou à se maintenir dans une position de parole incarnée. Les relances s'inscrivent dans un processus de réduction phénoménologique en référence à la phénoménologie husserlienne.

4- Les entretiens de décryptage du sens

Les réductions opérées pendant l'entretien d'explicitation engagent différentes strates d'expérience selon les « couches de vécu » auxquelles elles se réfèrent. Plusieurs fils conducteurs (Faingold, 2011c) sont alors possibles : fil chronologique, fil de l'action, fil de l'émotion, fil sensoriel et fil corporel. Les couches de vécu émotionnel et sensoriel sont particulièrement présentes dans les entretiens de décryptage du sens développés par Faingold : le recueil des verbalisations sur le vécu de l'action effective s'accompagne de deux niveaux d'analyse (deux couches de vécu) permettant une recherche d'accès au sens et aux valeurs agies sous-jacentes, voire aux enjeux identitaires qui en découlent (quand le contrat de communication le permet). *« Ce qui avait été implicite et pré-réfléchi dans le présent de l'activité, sur le mode d'une conscience directe, peut alors se déployer et se mettre en mots sur le versant de l'activité comme sur le versant émotionnel »* (Faingold, 2011a, p. 120).

Faingold prend le primat de la référence à l'action comme point de départ pour passer de l'explicitation au décryptage du sens : *« Décryptage par le sujet lui-même du sens d'un moment singulier de son vécu en particulier quand l'émotion intervient dans la mise en mots du déroulement de la situation évoquée »* (ibid, p. 123).

4-1 Les niveaux expérientiels

Partant de la modélisation des informations satellites qui gravitent autour de l'action vécue, Faingold (1998) propose le schéma suivant qui correspond au niveau expérientiel des stratégies.

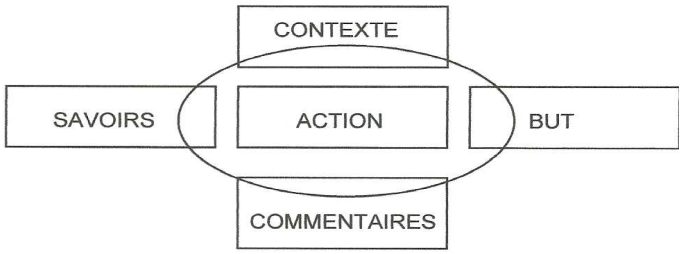


Figure 10 : Le niveau expérientiel des stratégies

(Faingold, 1998, p. 19)

Faingold propose ensuite un autre schéma (analogique) qui correspond à un niveau sous-jacent, le niveau identitaire.

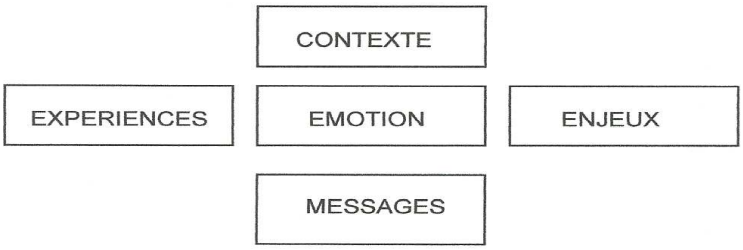


Figure 11 : Le niveau expérientiel des identités

(Faingold, 1998, p. 20)

La distinction des deux niveaux expérientiels engage des modes de relance différents selon que l'on cherche à repérer l'émergence des affects ou de relancer sur la description de l'action. Les questions associées aux informations satellites (Faingold, ibid) peuvent concerner, indépendamment du contexte, les expériences de référence (à la place des savoirs), les messages structurants (à la place des commentaires) et les valeurs (à la place des buts).

La question associée à l'enjeu des valeurs « Et quand vous faites ça, qu'est-ce qui est important pour vous ? » permet plus particulièrement d'interroger ce qui fait sens pour le sujet au moment de l'action (les valeurs agies). Cette question permet notamment d'analyser les modes d'intervention en situation de réussite à travers une verbalisation des valeurs impliquées qui correspondent à des états émotionnels en lien avec des valeurs identitaires essentielles (Faingold, 2013).

Les deux niveaux expérientiels s'appuient sur les catégories que Dilts met en évidence à partir d'une grille de niveaux logiques (partant du concret de l'activité pour aller vers le sens qui la sous-tend). Ces catégories permettent une aide à l'émergence du sens une fois que le moment clé est identifié. Faingold (2011b) regroupe dans le premier niveau expérientiel (stratégies) les catégories suivantes : le contexte, le comportement, les capacités et dans le deuxième niveau (identités) : les enjeux/valeurs, les croyances, l'identité, l'appartenance. Dans le premier niveau, celui des stratégies, la visée de description de l'action donne lieu à une exploration de l'activité du sujet avec des questions du type « Comment vous faites ? ». Le deuxième niveau nécessite un maintien en prise avec un micro-moment de vécu « Dans ce moment que vous venez d'explorer, quel est le moment le plus important ». L'accompagnement se fait au niveau expérientiel des identités : « Et là, qu'est-ce-qui est important pour vous ? » (Faingold, 2013).

4-2 Le décryptage du sens

Le décryptage du sens s'appuie sur les techniques de questionnement de l'explicitation pour permettre la mise en mots des croyances et des valeurs qui donnent sens aux stratégies : *« en repérant à la fois des éléments verbaux, para-verbaux et non verbaux, des messages structurants fortement liés à des constellations identitaires »* (Faingold, 1998, p. 17). Avec le décryptage du sens, on sort du déroulement de l'action pour travailler à partir d'« un arrêt sur image ». La position d'évocation reste la condition du réfléchissement du vécu mais elle quitte le fil chronologique.

Le décryptage du sens s'appuie sur le maintien en prise de l'évocation par un accompagnement corporel et gestuel ainsi qu'un questionnement spécifique qui dirige l'attention du sujet vers une strate identitaire. A partir de l'émergence d'une émotion, les stratégies du sujet se révèlent à travers l'identification de messages structurants : *« Des moments-clé qui se détachent peu à peu de la description du vécu comme étant porteurs d'une épaisseur singulière »* (Faingold, 2011c, p. 19).

Notre dispositif de recherche a ainsi reposé sur une association de techniques visant à la fois la verbalisation du vécu et le décryptage du sens qui en a découlé.

II- Présentation du dispositif de recherche

La présentation du dispositif de recherche sera successivement mise en lien avec les éléments spécifiques de l'explicitation sur lesquels il a reposé :
- Un protocole en deux phases d'entretien ; une deuxième phase adossée à une temporalité Ede/post Ede liée aux processus de réfléchissement/réflexion (1).
- Un guidage (phase de recueil) focalisé sur le modèle de l'action et orienté sur une réduction pour aller vers « ce qui est important » au sens des valeurs agies (2).
- Une analyse des Ede resituée dans l'ensemble du matériau recueilli permettant d'accéder aux trois processus constitutifs de l'éthos professionnel (3).

1- La construction du dispositif et les phases d'entretien

Les entretiens préparatoires[48] ont permis d'identifier des éléments récurrents dans les pratiques en faisant émerger deux thématiques :
(Thème 1) La nature des transmissions réalisées auprès des bénévoles (ainsi que les moments privilégiés dans lesquels elles se réalisent).
(Thème 2) Les initiatives prises. Et les difficultés éventuelles.

[48] Annexes II-2-3-4-5.

La réalisation, après le premier entretien, d'une fiche de synthèse pour chaque coordinateur a constitué le support des Ede (Ede 1 et Ede 2) concernant d'une part (thème 1) les contenus et les moments privilégiés des transmissions (partage avant Ede)[49] et d'autre part (thème 2) les initiatives et les difficultés (partage post Ede)[50].

- Le **partage avant Ede** (transmissions/moments) a permis de proposer aux coordinateurs un temps d'échange sur les premiers éléments recueillis et a favorisé leur compréhension du choix des consignes retenues.
- Le **partage post Ede** (initiatives/difficultés) a permis de compléter les données et d'inviter les coordinateurs à porter un regard sur leur expérience globale d'accompagnement à partir des sens produits lors des évocations.

Les entretiens d'explicitation se sont ainsi adossés, à partir des thématiques repérées dans les entretiens préparatoires, à la temporalité des phases de réfléchissement et de réflexion qui les caractérise.

Entretiens préparatoires	**Ede + décryptage du sens**
Thème (1) : Transmissions réalisées (vie associative…) + moments associés (recrutement, réunions…).	→→→→ Partage des éléments avant Ede →→→→ **REFLECHISSEMENT**
Thème (2) : Initiatives (création d'outils…) + difficultés éventuelles (relation, pédagogie…).	→→→→ Partage des éléments post Ede →→→→ **REFLEXION**

Tab. 4 : Thématiques des entretiens préparatoires associées à la construction des Ede

[49] Annexes III-1 (Emilie), IV-1 (Julie) et V-1 (Sandra).
[50] Annexes III-4 (Emilie), IV-4 (Julie) et V-4 (Sandra).

2- La temporalité liée aux Ede

Les deux consignes[51] suivantes ont guidé la phase Ede auprès des coordinateurs :
- **Ede 1** : Je vous propose, si vous en êtes d'accord, de laisser revenir un moment de recrutement de bénévoles qui s'est plutôt bien passé.
- **Ede 2** : Je vous propose, si vous en êtes d'accord, de laisser revenir un autre moment où ça s'est bien passé, significatif en termes de formation pour le bénévole.

Ces consignes ont été choisies à partir des éléments recueillis dans les entretiens préparatoires permettant notamment de constater la récurrence des temps de recrutement des bénévoles chez l'ensemble des coordinateurs.

2-1 Le choix du moment

Les situations explicitées en Ede ont fait l'objet d'un **premier récit** : *« Un temps d'explicitation de l'activité…qui nécessite une écoute attentive de la part de l'accompagnateur »* (Faingold, 2011a, p. 118). Il s'agit du récit d'un moment (position de parole classique) laissé au choix de l'interviewé.

Le **choix du moment** plus précis à explorer a été laissé à l'initiative des interviewés *: « L'hypothèse étant que le sujet est seul à savoir, même inconsciemment, ce qui fait qu'il est important pour lui d'aller vers l'élucidation de ce qui s'est joué pour lui dans ce moment-là »* (ibid, p. 119). Des relances ont parfois été nécessaires « Je vous propose de revenir au moment où » pour réorienter un choix de moment « intéressant » pour la recherche : *« Si, en fonction de l'objet de l'étude, le chercheur a pu repérer un ou des moments riches d'informations implicites qui seraient utiles au recueil de données, il peut orienter l'attention du sujet »* (ibid).

[51] Sur la base de la consigne de Vermersch : « Je te propose, si tu en es d'accord, de prendre le temps de laisser revenir…».

2-2 Le déroulement temporel des Ede

L’objectif étant de dérouler un « zoom » (le moment qui se détache), l’installation dans le contexte s’opère à partir de relances sensorielles (ressentis corporels, places occupées) : « Vous êtes où ? Vous êtes comment ? ». Une fois obtenue la position de parole incarnée, les relances s'opèrent sur les verbes d'action (Ede classique) : « Vous faites quoi ? Comment savez-vous que ?». Il s’agit là d’une alternance de prises de décision (PD) et de prises d'information (PI) selon le modèle de l’action.

Les domaines de verbalisation se sont articulés autour du **fil de l'action.** Le suivi du fil chronologique a permis de relancer sur d'autres tranches temporelles intéressantes à expliciter : « Vous faites quoi après ? Qu’est-ce qu’il se passe ? Qu’est-ce que vous vous dites ? ». Le **fil de l'émotion** articulé autour des valeurs agies (VA) a engagé des productions de sens autour de la question: « Qu'est-ce qui est important ? » à la fin de chaque « zoom temporel ».

Les arrêts sur image (**décryptage du sens**) se sont concrétisés par les questions : « Quel est le moment le plus important ? », « Qu'est-ce qui est important à ce moment-là ? ». Une phase de **résonance** a clôturé chaque Ede à partir des prises de conscience réalisées en lien avec des expériences de référence. La phase de réflexion **post Ede** (retour sur les deux Ede) s’est engagée à partir de la restitution des éléments recueillis lors de l’entretien préparatoire (Thème 2 : initiatives/difficultés).

Les Ede se sont réalisés dans la continuité l’un de l’autre selon le schéma suivant :

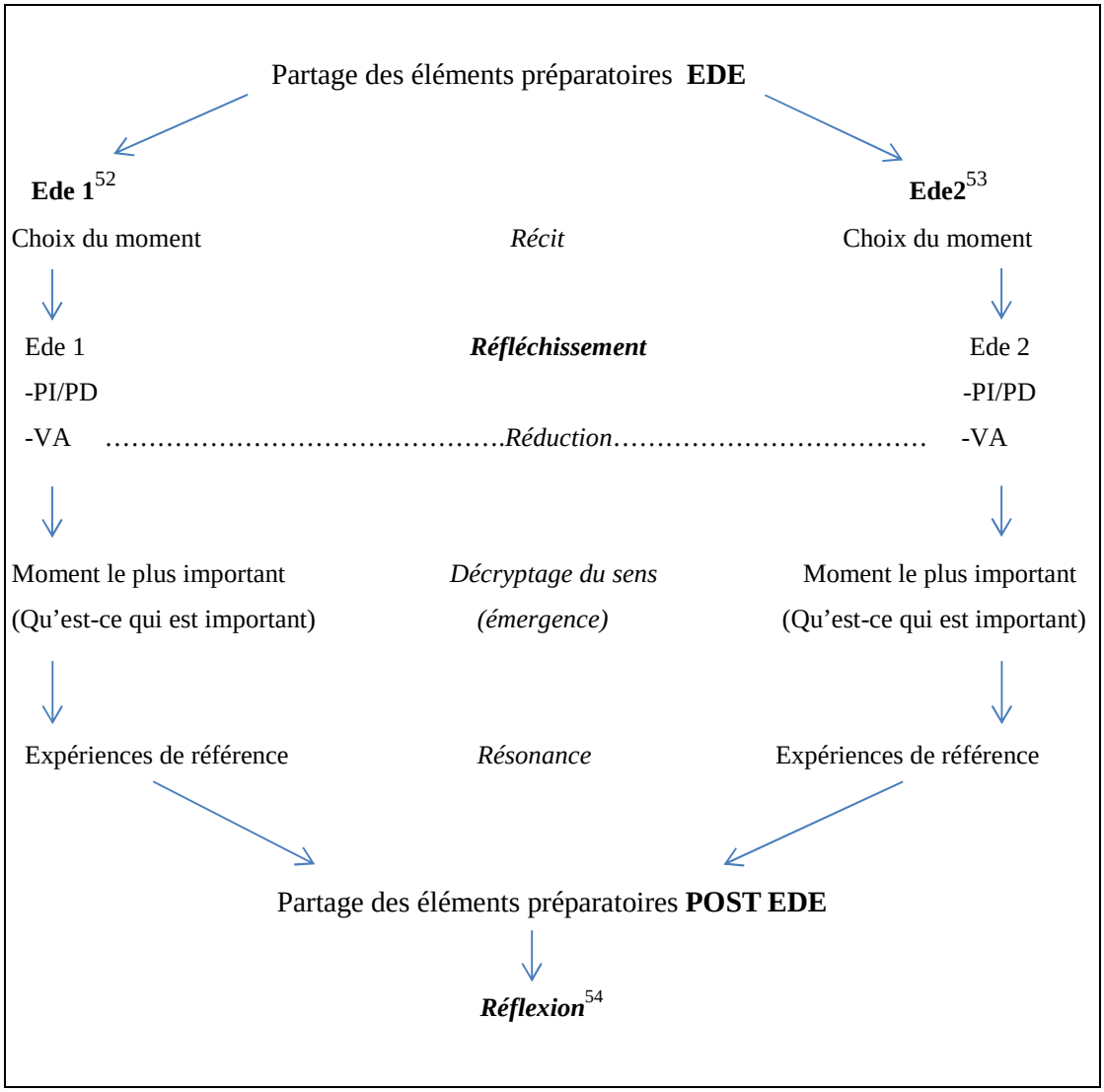


Fig. b : Le déroulement temporel des Ede

3- L'analyse du matériau

Les entretiens préparatoires ont fait l'objet d'une analyse thématique permettant d'explorer les contenus des deux thèmes récurrents (transmissions/initiatives). Les entretiens d'explicitation ont été analysés selon le modèle de l'action pour la phase de réfléchissement. Pour la phase de réflexion, ils ont fait l'objet d'une analyse sur la thématique des initiatives/difficultés engagée à partir des entretiens préparatoires.

[52] Annexes III-2 (Emilie), IV-2 (Julie) et V-2 (Sandra).
[53] Annexes III-3 (Emilie), IV-3 (Julie) et V-3 (Sandra).
[54] Annexes III-5 (Emilie), IV-5 (Julie) et V-5 (Sandra).

La grille suivante permet d'identifier la contribution des matériaux recueillis à l'analyse des trois processus constitutifs de l'éthos professionnel selon les hypothèses formulées (Cf p. 123).

Matériau recueilli (corpus)	**Analyse de l'éthos professionnel**
-Entretiens préparatoires thème 1 (Transmissions et moments associés)	-Processus d'acculturation *Espaces d'engagement* **Chapitre 6**
-Ede 1	-Processus d'engagement *Valeurs agies* **Chapitre 7**
-Ede 2 + Entretiens préparatoires thème 2 (Initiatives et difficultés) + Post Ede	-Processus de projection *Conditions de reconnaissance* **Chapitre 8**

Tab. 5 : Grille d'analyse du matériau

3-1 L'analyse du processus d'acculturation

L'analyse du processus d'acculturation a reposé sur le matériau issu des entretiens préparatoires s'agissant d'éclairer la première thématique : contenu des transmissions et moments privilégiés. Un code couleur a été utilisé pour repérer les catégories de transmissions. Ces catégories ont été rapportées à leurs moments privilégiés de réalisation (formels/informels) identifiés avec un autre code (gras).

Voici un extrait permettant de visualiser deux exemples de transmissions et leurs moments associés (moments informels) :

E. : Quand je vois sur les fiches bilans que l'on sort un peu du projet (*transmission associée au projet ASL)*, **je vais en reparler avec la bénévole.**
E. : On essaie de les ménager et de les valoriser aussi (*transmission associée à la relation d'engagement).* Ça se fait plus **de manière informelle.**

Cette analyse a permis d'identifier huit catégories de transmission inscrites à l'articulation de trois espaces : les deux communautés de référence (le centre social et l'activité ASL) et la communauté d'apprentissage émergente. Le repérage des moments consacrés aux catégories de transmissions a permis d'identifier les logiques spécifiques de formalisation inhérentes à chaque espace communautaire.

3-2 L'analyse du processus d'engagement

Le processus d'engagement a été mis en évidence à partir de l'évocation d'une situation de recrutement (consigne directive) dans les Ede 1. Nous avons d'abord cherché à identifier dans le récit les moments clés (étapes numérotées).

J. : Je reviens un peu plus dans le détail sur le fonctionnement des cours de français (3), sur la méthodologie des ASL…Je présente ce qui est proposé en termes de formation (4)…Je précise aussi qu'au-delà des 2 heures d'intervention, il y a du temps de préparation (5)

Cette première étape nous a permis de repérer les différents moments d'un entretien de recrutement et de situer par la suite, dans l'ensemble de son déroulement, les zooms temporels choisis par les coordinateurs au moment de l'évocation. Plusieurs zooms ont été possibles dans le déroulement de cette première évocation correspondant aux étapes d'un entretien et facilitant une analyse transversale.

Pour chaque zoom, nous nous sommes intéressés aux **prises d'information** (PI) et **prises de décision** (PD). Voici un exemple concernant le zoom 3 :

J. : J'ai embrayé (**PD**) un peu plus en détail sur la présentation des ASL (3) suite à son questionnement, quand elle m'a dit 'Est-ce qu'il faut une formation particulière ?' (**PI**).

Puis aux **valeurs agies** (VA) :

FTB : Sur ce moment-là en particulier, ce moment où tu décides de lui présenter le projet ASL (3)…qu'est-ce qui est le plus important pour toi dans ce moment-là ? **(VA)**
J. : Ce qui est important c'est que je sois suffisamment explicite dans ce que je vais dire, donc dans le choix des exemples. Le plus important c'est qu'elle comprenne la philosophie que j'ai par rapport aux ateliers.

L'analyse transversale des différents zooms a permis de repérer des indices invariants d'engagement (valeurs communes) dans la communauté d'apprentissage émergente.

Des trajectoires singulières ont ensuite été identifiées à partir des choix spontanés de moment que les coordinateurs ont retenu comme point de départ pour l'évocation que nous avons mis en lien avec le **moment le plus important** (VA+) et les **expériences de référence** exprimées lors du débriefing.

FTB : Dans tout ça, peut-être le moment le plus important ? Pour toi ?...
E. : Dans tout ce qui était important…Je savais que j'allais pouvoir travailler avec elle (**VA+**) et du coup ça rassure. Et c'est encore le cas…Il y a des bénévoles avec qui ce n'est pas le cas (rires). Du coup, ce n'est pas du tout les mêmes questions et ce n'est pas du tout la même intonation que j'utilise (**expériences de référence**).

Les informations satellites (contextes/commentaires) et les généralisations ont fait l'objet d'un traitement spécifique. Certaines informations satellites (commentaires sur les bénévoles ou contextes liés à l'environnement de travail) ont parfois intégré l'analyse du fil de l'action. Les généralisations (non reliées à la situation spécifiée) ont été associées aux expériences de référence exploitées dans l'analyse des phases de résonance quand elles étaient attachées à l'expression d'une valeur agie.

FTB : Où vous êtes au moment où toi tu te dis je vais lui présenter le projet ASL (3) ?
J. : On est donc dans la grande salle autour de la table ronde… *Tu as vu cet endroit, c'est vraiment l'endroit par lequel se fait la circulation (commentaire)…Donc voilà c'est vraiment un petit peu le lieu où se passe tous les échanges informels (généralisation).*

3-3 L’analyse du processus de projection

Le processus de projection a d’abord été analysé à travers l’explicitation d’une situation au choix d’un moment de formation (Ede 2). A partir d’un premier récit, nous avons réalisé l’exploration d’un zoom sur le même modèle que pour l’Ede 1 :

FTB : Tu constates que c'est lui qui est en train de parler et qu'est-ce-que tu te dis ? **(PD)**
J. : Je me dis « c'est génial », c'est F. qui anime le cours ce soir donc c'est lui qui a pris la main, donc ça veut dire que c'est lui qui a dû préparer et proposer l'animation.
FTB : Tu te dis ça, tu te dis « c'est lui qui a pris la main, c'est lui qui a dû préparer ». Tu vois quelque chose chez lui, tu repères quelque chose quand tu l'observes ? **(PI)**
J. : Je le sens à l'aise.

L’expression du moment le plus important (VA+) a permis d’identifier comment chaque coordinateur se projette sur un « moment significatif de formation» :

FTB : Il y a un instant plus précis qui ressort et qui est vraiment le moment le plus important ? **(VA+)**
J. : Ce n'est pas évident ; vraiment le moment où c'est le plus important c'est quand je l'ai vu animer, c'est-à-dire quand je suis passée parce que je ne m'y attendais pas forcément.

La compréhension du processus individuel de projection s’est poursuivie avec l’analyse des initiatives engagées par chaque coordinateur (entretiens préparatoires, thème 2/initiatives) et l’identification de leurs difficultés (entretiens préparatoires, thème 2/difficultés). A partir de la première retranscription, un nouveau code a été ajouté pour relever les initiatives (soulignées) et les difficultés (numérotées).

E. : C'est peut-être la difficulté (1) que j'ai avec les bénévoles, qu'ils oublient ça…Et ça moi j'ai écrit un jeu justement là-dessus parce que justement les bénévoles avaient du mal à le faire.

Cette analyse a été complétée avec le matériau recueilli lors de la mise en partage de ces données (phase de réflexion post Ede) ; elle a permis d’identifier les conditions de reconnaissance associées aux projections réalisées par les coordinateurs dans leurs pratiques d’accompagnement.

Synthèse

L'accès au vécu subjectif des interviewés, avant la mise en représentation de leurs actions, permet d'accéder aux valeurs inscrites dans des moments de pratiques qui apparaissent 'neufs' au moment où le sujet les conscientise à travers les verbalisations (mises en mots). Ce choix associé aux techniques en décryptage du sens (Faingold, 1998) mobilise une situation spécifiée sur laquelle l'interviewé est invité à revenir pour l'explorer, partant de l'activité effectivement réalisée et visant les enjeux sous-jacents à sa réalisation (ce qui apparaît comme important). Les entretiens préparatoires ont permis d'entendre au préalable les coordinateurs sur leurs pratiques (transmissions réalisées) et leurs contextes d'activité (initiatives /difficultés).

Le cadre méthodologique de la recherche, centré sur l'approche de décryptage du sens, a visé **une réduction sur les valeurs** permettant, dans une phase de réfléchissement, d'envisager le singulier (les singuliers) à partir des valeurs agies exprimées (Ede) puis, dans une phase de réflexion, de resituer les singuliers dans leurs contextes (post Ede) pour comprendre le rapport entre l'activité vécue et les modalités de sa reconnaissance. Le dispositif de recherche a ainsi reposé sur des données différentes (représentations, verbalisations du moment revécu, formulations de perspectives) pour accéder à **la compréhension indicielle des trois processus** (acculturation, engagement, projection) qui participent de la reconnaissance de l'éthos professionnel en situation d'accompagnement de bénévoles.

Le prochain chapitre restitue les éléments des entretiens préparatoires qui ont servi de support à l'analyse du processus d'acculturation. La compréhension de ce processus rend visible, à partir des transmissions que les coordinateurs adressent aux bénévoles, les espaces d'engagement constitutifs de leur éthos professionnel.

Chapitre 6
Les espaces d'engagement constitutifs de l'éthos professionnel des coordinateurs

La construction de l'éthos professionnel repose sur un processus d'acculturation qui accompagne la découverte et l'appropriation des valeurs professionnelles. L'entrée dans l'espace de travail permet d'en connaître les règles du jeu à travers des marqueurs axiologiques (Jorro, 2009c). En l'absence d'une référence à un genre de métier spécifique à l'accompagnement des bénévoles, nous nous sommes intéressés aux transmissions que les coordinateurs réalisent auprès des bénévoles permettant de « **comprendre » le processus d'acculturation** à partir d'une parole qui les engage dans un monde de références partagées (Caune, 1999).

L'analyse des catégories de transmissions à partir des entretiens préparatoires a permis de repérer trois espaces d'engagement communautaire dans lesquels les coordinateurs s'inscrivent selon la nature des savoirs qu'ils investissent dans l'accompagnement (Cuche et al., 2012). Dans le premier espace d'engagement, on trouve les savoirs « à transférer » de la communauté centre social. Le deuxième espace correspond aux savoirs « à formaliser » de la communauté d'activité ASL. Dans le troisième espace, les savoirs « pour soi » viennent caractériser la dimension subjective de la pratique relationnelle. Dans chaque espace, les savoirs diffèrent selon la nature des moments qui leurs sont consacrés et leurs degrés de formalisation. L'entretien de recrutement constitue le fil conducteur autour duquel les autres moments s'organisent. Alors que les savoirs associés aux communautés de référence (le centre social et l'activité ASL) circulent dans des espaces formalisés (ou en voie de formalisation), les savoirs « pour soi » accompagnent l'émergence d'une communauté d'apprentissage qui participe de la construction du soi professionnel.

Communautés et savoirs associés	**Espaces d'engagement**	**Moments privilégiés**	**Catégories de transmissions**
CP centre social Savoirs « **à transférer** »	Le coordinateur relié aux valeurs du projet associatif	Entretien de recrutement +Temps formalisés par et dans l'organisation	-Projet associatif -Règles de fonctionnement -Vie associative
CP activité ASL Savoirs « **à formaliser** »	Le coordinateur relié à son activité de référence	Entretien de recrutement +Temps formalisés ou en voie de formalisation	-Mise en route de l'activité -Suivi-évaluation -Acquisition compétences
CP émergente Savoirs « **pour soi** »	Le coordinateur et les bénévoles	Entretien de recrutement +Temps informels	-Relation bénévole/coord. -Relation bénévole/publics

Tab. 6 : Nature des savoirs investis selon les espaces d'engagement communautaire

La dualité conçu/émergent (Wenger, 2005) qui caractérise les apprentissages dans les communautés de pratique repose, pour les coordinateurs, sur la construction simultanée d'un positionnement à l'égard de deux communautés de référence et d'une posture d'accompagnement favorisant l'émergence d'une communauté d'apprentissage salarié/bénévoles. Dans un contexte de non formalisation de l'identité de métier afférente à l'accompagnement des bénévoles, l'éthos professionnel des coordinateurs en centre social implique à la fois des éléments venant caractériser le rapport au conçu à travers la référence aux communautés de pratique existantes ainsi que des indices de professionnalité émergente qui spécifient les orientations que les coordinateurs donnent à leurs pratiques d'accompagnement dans l'espace émergent d'une communauté d'apprentissage en construction. Les communautés de pratique, en constituant des points d'appui en termes de « valeurs guidant l'action » (Jorro, 2011b), engagent les coordinateurs dans des régimes de traduction favorisant l'entrée des bénévoles dans leur fonctionnement (I). Ces communautés de référence soutiennent l'émergence d'une communauté d'apprentissage salarié/bénévoles dont les mécanismes reposent sur la relation d'accompagnement à l'intérieur de laquelle se construit le soi professionnel (II).

I- Une traduction en référence à deux communautés de pratique

L'analyse des transmissions articulées aux espaces d'engagement respectivement associés aux communautés du centre social et de l'activité ASL éclaire la fonction de tiers-symbolisant endossée par les coordinateurs et donne à voir les moments privilégiés qu'ils leur consacrent. Ces transmissions participent d'une logique d'identification à deux communautés de pratique bien distinctes. La première implique la structure centre social dans sa globalité (le projet associatif, la vie de la structure) ; la deuxième concerne l'activité ASL proprement dite (les références professionnelles et les règles spécifiques de fonctionnement). L'organisation temporelle des transmissions a permis d'identifier les critères constitutifs d'une communauté de pratique (Wenger, 2005) pour chacun de ces espaces.

Les savoirs « à transférer » issus de la communauté centre social accompagnent le développement d'un répertoire qui s'appuie sur des symboles en lien avec les valeurs associatives (1). Dans l'espace de la communauté d'activité ASL, les savoirs « à formaliser » engagent un répertoire associé à la transmission des routines professionnelles (2). La reconnaissance de l'éthos professionnel des coordinateurs repose ainsi sur la compréhension d'un processus d'acculturation qui implique un engagement cumulatif dans l'espace de deux communautés de référence (3).

1- L'espace d'engagement de la communauté centre social

Les transmissions associées à l'espace de la communauté centre social se déclinent en trois axes selon la nature des savoirs « à transférer » (Cuche et al., 2012) ; elles impliquent communément la présentation du projet associatif, les informations relatives aux règles de fonctionnement et les communications sur la vie associative. Elles se réalisent de façon invariante au moment du recrutement et s'organisent ensuite lors de temps formalisés tels que séminaires ou instances de concertation.

Communauté centre social (Transmissions)	Savoirs « à transférer »	Moments privilégiés
Projet associatif (valeurs)	Savoirs de niveau politique	-Entretien de recrutement -Séminaires annuels
Règles de fonctionnement	Savoirs de niveau technique	-Entretien de recrutement (charte d'engagement) -Temps collectifs de régulation
Vie associative	Savoirs de niveau stratégique	-Entretien de recrutement (info) -Temps festifs -Instances de concertation

Tab. 7 : Les savoirs « à transférer » de la communauté centre social

1-1 Des savoirs « à transférer »

Les savoirs « à transférer » impliquent le coordinateur dans une fonction de transmission des valeurs fondatrices de la structure associative dans laquelle le bénévole exprime le souhait de s'investir. Les moments privilégiés de ces transmissions sont associés à des espaces formalisés dans et par l'institution.

1-1-1 La présentation du projet associatif

Les coordinateurs évoquent spontanément la place qu'occupe la communauté centre social dans leurs pratiques de recrutement : *« Je présente d'abord le centre, les valeurs du centre…J'explique un peu ce qu'on attend d'un bénévole et ce qu'un bénévole est en droit d'attendre de nous »*[55]. L'entretien de recrutement permet ainsi de préciser la nature du positionnement attendu dans le respect de ces valeurs : *« On est déjà effectivement dans ce positionnement-là d'accueil mais on est dans cette dimension de respect d'autrui, d'égalité vis-à-vis des gens qui ont besoin à un moment soit d'accueil, soit de cours »*[56].

[55] Stéphanie.
[56] Julie.

Parfois, l'espace centre social est investi à l'occasion de rencontres annuelles permettant de réunir l'ensemble des bénévoles de la structure : *« On organise un séminaire pour les bénévoles à la rentrée. Donc le matin, c'est un truc global sur le centre social…et l'après-midi, chaque activité propose une formation »*[57].

1-1-2 Les informations relatives aux règles de fonctionnement

La question principale qui se pose, en termes de communication sur les modalités de fonctionnement de la structure, est la présence (ou non) d'une charte d'engagement qui donne à voir ce que la structure engage d'une forme de contractualisation. Pour Paul (2004), la pratique de la contractualisation permet de ritualiser l'action en se situant comme un tiers entre l'institutionnel et l'interpersonnel. Or la pratique de la charte d'engagement, comme les autres outils destinés à poser un cadre à l'accueil des bénévoles, est réalisée de façon différente selon les centres. Dans un centre, elle n'existe pas malgré l'amorce d'une réflexion sur la collaboration entre salariés et bénévoles à l'échelle du centre social : *« On a déjà fait un travail de réflexion autour de la question de l'engagement et je pense qu'il faudrait que ça débouche sur une charte d'engagement qui garantisse aussi au bénévole son accueil et sur ce que la structure s'engage aussi auprès du bénévole pour pouvoir faire son activité dans de bonnes conditions »*[58]. Dans un autre centre, le coordinateur s'appuie sur un document qu'il ne fait pas signer : *« C'est marqué 'signature' mais c'est un engagement réciproque »*[59].

Le moment privilégié associé à la formalisation de l'engagement est le premier entretien qui précise les enjeux liés à la régularité : *« Je parle de l'engagement en termes de régularité »*[60]. Cet entretien donne un cadre de fonctionnement, tant du point de vue de la 'qualité' attendue : *« On attend des bénévoles du temps, de la qualité »*[61] que des règles d'entrée dans une structure associative : *« On ne vient pas juste pour se faire plaisir, on entre dans une association, on entre dans un cadre »*[62].

[57] Emilie.
[58] Julie.
[59] Stéphanie.
[60] Sandra.
[61] Julie.
[62] Stéphanie.

Des temps de régulation se réalisent lorsque des difficultés apparaissent. Ces difficultés peuvent concerner la régularité de l'engagement mais également les valeurs défendues au niveau de la structure en termes de positionnement à l'égard des publics : *« Oui en collectif d'en parler pour que tout le monde ait le même niveau d'information et qu'effectivement les choses auxquelles il faut se raccrocher c'est la pédagogie qui doit permettre d'éviter d'être dans ce positionnement-là »*[63]. Ces régulations peuvent prendre la forme de réunions permettant au coordinateur d'accompagner les bénévoles dans l'analyse de leurs pratiques d'accueil et d'animation : *« En réunion, je dis c'est vous les garants de répondre aux besoins des apprenants. Il faut que vous soyez en capacité de re-questionner déjà votre technique d'animation aussi »*[64].

1-1-3 Les communications sur la vie associative

Les transmissions s'articulent autour des temps forts de la vie associative comme le pot des bénévoles ou les repas de quartier. Il peut s'agir de tout autre temps collectif : *« Il y a tout un tas de choses comme ça, d'Animation globale, auxquelles on propose de participer »*[65]. La dimension citoyenne du bénévolat est ainsi valorisée à l'échelle des structures et les bénévoles sont incités à s'investir dans les instances.

1-2 La communauté centre social : un répertoire de symboles

L'organisation temporelle des transmissions associées à la communauté centre social suit une chronologie qui permet d'en identifier les critères constitutifs (répertoire partagé, engagement mutuel et entreprise commune) dès le moment du recrutement. Les premières transmissions portent sur les valeurs du projet associatif (répertoire), elles s'engagent ensuite du côté de la contractualisation (engagement) pour se terminer par l'information sur les communications concernant la vie associative (entreprise commune). Cette même temporalité s'observe dans les moments d'accompagnement qui suivront l'entretien : des temps de suivi formel qui reposent d'abord sur le coordinateur pour s'élargir ensuite à l'ensemble de la communauté.

[63] Julie.
[64] Emilie.
[65] Stéphanie.

	Répertoire partagé	**Engagement mutuel**	**Entreprise commune**
Communauté centre social	Symboles-valeurs du projet associatif → *Recrutement* *+ suivi formel*	Contractualisation, chartes d'engagement → *Recrutement* *+ suivi formel*	Participation aux instances, vie associative → *Recrutement (info)* *+ suivi formel élargi*

Tab. 8 : Critères associés à la communauté centre social

La référence à la communauté centre social repose ainsi d'abord sur la transmission d'un répertoire partagé dont la dimension symbolique permet une mise en cohérence des discours. La transmission du répertoire implique une attention particulière lors du recrutement : *« Moi je suis regardante sur la qualité du bénévole quand même ; c'est aussi la question de la place qu'il va pouvoir occuper dans le centre social et dans les cours auprès des adultes »*[66]. La place qu'occupe le centre social dans le parcours du bénévole et la nature de sa motivation participent de cette même dynamique : *« Comment ils nous ont connus ? Qu'est-ce qui les amène à se proposer ? »*[67].

L'engagement mutuel s'organise ensuite à travers la contractualisation de l'engagement bénévole permettant d'accompagner la pratique du centre social au niveau des relations entre les acteurs : *« Donc la question de l'engagement, de la durée de l'engagement. Parce que c'est une activité où il faut le temps de comprendre l'activité, de ce qui se passe ; connaître les apprenants, connaître le reste de l'équipe, se faire sa place, être repéré »*[68]. La référence au centre social constitue alors un appui pour inscrire l'accompagnement dans la durée.

La construction de l'entreprise commune apparaît sous l'angle d'une entreprise négociée qui passe par l'encouragement à s'associer aux instances et l'ouverture au cadre plus général porté par l'association.

[66] Sandra.
[67] Julie.
[68] Julie.

Le coordinateur puise alors dans le centre social, au sens d'une communauté de pratique élargie, pour accompagner la construction de l'engagement bénévole autour des valeurs de référence qui permettront de renouveler le répertoire partagé : *« Depuis 2 ans, il y a un certain nombre de bénévoles qui sont au CA…. Il y a la volonté du CA, du bureau, de faire en sorte que le CA soit une instance un peu plus ouverte »*[69].

2- L'espace d'engagement de la communauté d'activité ASL

Trois catégories de transmissions s'articulent à l'espace d'engagement de la communauté d'activité ASL : la formation sur le tas dédiée à la mise en route de l'activité, le suivi du déroulement de l'activité et son évaluation, l'acquisition de compétences via la formation. Les transmissions associées à cet espace se réalisent, même à titre d'information, lors de l'entretien de recrutement pour se poursuivre dans des temps dédiés à l'activité tels que la période de découverte ou les séances d'observation. Ces transmissions impliquent des formes de savoirs qui diffèrent selon le degré de formalisation des espaces d'accompagnement concernés.

Communauté d'activité ASL (Transmissions)	**Savoirs « à formaliser »**	**Moments privilégiés**
Mise en route de l'activité : outils et savoirs transversaux	Espace plus ou moins formalisé	-Entretien de recrutement -Période de découverte + bilans -Tuilage anciens/nouveaux
Déroulement de l'activité et évaluation	En voie de formalisation	-Entretien de recrutement (info) -Observation/évaluation
Acquisition de compétences : analyse de pratiques, thématiques en lien avec l'activité	Espace formel de transmission	-Entretien de recrutement (info) -Formations extérieures -Réunions d'équipe

Tab. 9 : Les savoirs « à formaliser » de la communauté d'activité ASL

[69] Stéphanie.

2-1 Des savoirs « à formaliser »

Les transmissions associées à la communauté d'activité ASL s'organisent autour de trois formes de savoirs qui présentent différents degrés de formalisation :
- Des savoirs plus ou moins formalisés (ne faisant pas systématiquement l'objet d'une déclinaison par objectifs) qui engagent la mise en route de l'activité.
- Des savoirs en voie de formalisation. La mise en mots des compétences (Cuche et al., 2012) permet alors de construire un continuum de formalisation (Brougère & Bezille, 2007) qui s'articule par exemple aux outils d'évaluation internes.
- Des savoirs formels qui circulent dans un espace organisé de transmission (formations extérieures ou réunions qui impliquent l'organisation centre social).

2-1-1 La formation sur le tas pour la mise en route de l'activité

Les transmissions s'organisent dès le recrutement permettant au coordinateur de mesurer la motivation du bénévole à s'engager dans l'animation de cours de français qui sortent des apprentissages classiques : *« Par rapport aux ASL, le fait d'être dans un positionnement qui sort un peu du scolaire »*[70]. L'animation de ces cours nécessite en effet de prendre la mesure de leur spécificité : *« C'est une pédagogie particulière, avec des cours qu'il faut élaborer en fonction du besoin des apprenants, en fonction des objectifs…Il n'y a pas de bouquin que l'on prend, leçon 1, leçon 2 »*[71].

Le coordinateur dédie ensuite une grande partie de son accompagnement à la mise en route de l'activité. Les modalités de l'accompagnement sont présentées au moment de l'entretien de recrutement. Tous les nouveaux bénévoles bénéficient ainsi d'un temps de 'mise à l'essai' qui consiste en une période fixée au moment du recrutement (deux à trois semaines). Elle permet au bénévole de mesurer les exigences associées à l'engagement et de les concrétiser avant de s'impliquer : *« Je demande d'observer l'activité, pour voir comment ça se passe. Pour qu'ils puissent se faire une idée de l'activité pour voir si cela les intéresse ou pas »*[72].

[70] Julie.
[71] Stéphanie.
[72] Julie.

Les transmissions associées à la période de découverte reposent sur le partage des outils nécessaires à la réalisation de l'activité en vue d'une prise en charge autonome : *« La première séance c'est moi qui vais la préparer, je vais lui montrer comment je prépare, où est-ce que je cherche les outils »*[73]. Ces transmissions impliquent un travail d'accompagnement soutenu du côté du coordinateur : *« C'est un travail très personnalisé…C'est progressif dans le temps »*[74].

L'accompagnement à la mise en route de l'activité repose souvent sur un fonctionnement en binôme de bénévoles (un ancien/un nouveau) : *« Je demande aux bénévoles aguerris s'ils sont ok pour accueillir quelqu'un. Du coup moi, j'ai aussi un feed-back de la part de mes bénévoles aguerris »*[75]. Le nouveau bénévole prendra progressivement sa place *« soit en devenant le binôme de quelqu'un qui était seul, soit de venir en plus et de fonctionner en mini-équipe»*[76].

Un temps de rencontre individuelle est proposé à l'issue de la phase de découverte : *« On va pouvoir se dire aussi bien moi que la personne 'ça me convient' ou 'ça ne me convient pas', des petites choses qui n'allaient pas ou des questions »*[77]. Ce temps de rencontre permet au coordinateur de décider de la poursuite de l'engagement : *« On voit si de mon côté ça colle, dans ce cas-là on valide et il prend en charge un groupe tout seul »*[78] et au bénévole de s'exprimer sur ces premiers ressentis quant à l'animation des cours : *« Vous me direz un peu comment vous vous sentez, pour voir si vraiment vous voulez vous engager »*[79].

2-1-2 Le suivi du déroulement de l'activité et de son évaluation

Le suivi du déroulement de l'activité implique une part d'évaluation à laquelle les bénévoles sont associés à plusieurs niveaux.

[73] Emilie.
[74] Sandra.
[75] Stéphanie.
[76] Julie.
[77] Julie.
[78] Emilie.
[79] Stéphanie.

D'une part, l'évaluation formelle (prescrite par l'organisation) permet de rendre des comptes aux financeurs ; elle est très présente dans le cadre des activités ASL : *« Tous les jours, ils doivent remplir une feuille de présence et ça je leur dis clairement. Ce sont les financeurs qui nous demandent, combien de séances, combien de présences…Des fois, les bénévoles, ils ont du mal à se rendre compte »*[80]. C'est également un moyen pour le coordinateur de connaître l'évolution du niveau des apprenants et d'évaluer la pertinence d'une présentation à l'examen final : *« Ça me permet de savoir où ils en sont et de proposer une candidature aux examens »*[81]. Cette évaluation formelle s'articule à des structures institutionnelles extérieures et implique une démarche exogène de type 'contrôle-évaluation'. D'autre part, l'évaluation informelle en interne (à l'initiative des coordinateurs) permet, par exemple, de garder une trace du déroulement des séances et de rendre visible les outils mobilisés. Cette évaluation informelle permet de suivre l'évolution des bénévoles. La construction d'outils dans certains centres tend à formaliser les indicateurs de cette évaluation interne qui entre en jeu dans l'accompagnement du coordinateur.

Les bénévoles sont parfois en difficulté dans l'appropriation des outils d'évaluation : *« Parfois, il y a des bénévoles, ils ne mettent qu'une phrase dans la fiche bilan, ça ne suffit pas »*. Le coordinateur peut alors choisir de mettre en place des observations de séances : *« J'observe les groupes, je prends des notes…J'essaie de faire un feed-back lors de leurs réunions de préparation »*[82].

2-1-3 L'acquisition de compétences spécifiques

Selon que les compétences du bénévole répondent ou non aux exigences de l'activité, le coordinateur est garant de l'accès à la formation : *« Je les informe sur tout ce qui est 'accès à la formation'. Ça les rassure…On encourage vivement à le faire, surtout quand ils sont débutants »*[83].

[80] Emilie.
[81] Emilie.
[82] Stéphanie.
[83] Emilie.

Les formations proposées peuvent émaner du catalogue de la fédération ou d'organismes spécifiques tels le Radya. Ces formations sont évoquées lors de l'entretien de recrutement et proposées tout au long de l'accompagnement : *« Je relance les bénévoles sur ces formations qui sont plus ou moins gratuites pour certaines mais dont on peut prendre une partie en charge »*[84]. Les bénévoles sont encouragés à en faire un retour à leurs collègues. Parfois, la formation peut s'organiser en interne : *« Il y a une journée ou deux journées dans l'année où l'on va supprimer les cours et où l'on va se réunir avec un formateur de formateurs pour travailler sur nos pratiques »*[85].

Ces formations posent la question du degré de professionnalisme attendu. En prenant leur poste, certains coordinateurs ont été surpris par la qualité des formations dispensées aux bénévoles : *« C'était une bonne surprise pour moi en arrivant de constater que les bénévoles étaient formés et bien formés…une vraie formation avec des formateurs professionnels pour que les bénévoles soient en mesure d'assurer les cours »*[86]. Cet enjeu de professionnalisation dépend des attentes que les bénévoles formulent au regard de leur projet d'engagement : *« Après ça dépend ce que l'on recherche, si on recherche quand même à se professionnaliser en tant que bénévole ou juste comme ça, un petit passage »*[87]. Des réunions d'équipes sont également proposées régulièrement. Elles s'organisent par thématiques selon les souhaits exprimés par les bénévoles. Elles peuvent concerner plus particulièrement l'échange de pratiques. Elles revêtent un caractère quasi-obligatoire pour les bénévoles, ce point est précisé dès le moment du recrutement : *« Dans mon recrutement, une des choses, c'est de participer aux réunions, il y a trois réunions dans l'année. Ça fait partie, pas d'une obligation, mais c'est important pour moi »*[88]. Les réunions (temps institués) sont l'occasion de rappeler les éléments du cadre pédagogique attendu et de formaliser les échanges : *« On essaie à un moment de formaliser les choses et du coup ces réunions trimestrielles, elles ont pour but de faire le point sur la progression des groupes, les difficultés, les réussites »*[89].

[84] Julie.
[85] Stéphanie.
[86] Sandra.
[87] Emilie.
[88] Emilie.
[89] Stéphanie.

2-2 La communauté d'activité ASL : un répertoire de styles et de routines

La chronologie des transmissions associées à la communauté d'activité ASL suit la même organisation temporelle que celle repérée pour la communauté centre social. Les critères caractéristiques d'une communauté de pratique sont ainsi successivement rendus visibles par des transmissions associées au répertoire partagé, à l'engagement mutuel et à l'entreprise commune. Le répertoire est d'abord engagé au niveau des styles et des routines de l'activité dès sa mise en route. L'engagement mutuel se construit ensuite sur la base d'une adhésion au projet qui participera de son évaluation. L'entreprise commune se révèle enfin à travers les enjeux de formation. Les moments dédiés à ces transmissions impliquent des temps plus ou moins formalisés qui s'inscrivent dans le prolongement de l'entretien de recrutement.

	Répertoire partagé	**Engagement mutuel**	**Entreprise commune**
Communauté d'activité ASL	Styles et routines (mise en route) → *Recrutement* + *suivi 'formel'*	Adhésion au projet (évaluation) → *Recrutement (info)* + *suivi 'formel'*	Enjeux de formation (professionnalisation) → *Recrutement (info)* + *suivi 'formel' élargi*

Tab. 10: Critères associés à la communauté d'activité ASL

Le répertoire partagé s'appuie sur les routines et les styles professionnels. La référence au champ de l'activité se traduit en termes d'attentes spécifiques par rapport au profil du bénévole dès le moment du recrutement : *« Il ne faut pas forcément être formateur mais quand même une expérience dans l'animation par rapport au positionnement »*[90]. Ce n'est pas tant le champ de l'enseignement que celui de la formation qui va alors constituer une référence : *« En termes de formation d'adultes, si effectivement, là ça peut être intéressant de connaître un peu le milieu de la formation et comment on accompagne un groupe d'adultes »*[91].

[90] Sandra.
[91] Julie.

Tout au long de l'accompagnement, l'adhésion au projet vient caractériser l'engagement mutuel et les différentes formes d'évaluation qui en découlent. Les modalités d'engagement impliquent ici de prendre en considération que le bénévole aura besoin d'un temps d'adaptation : *« Il y a des bénévoles encore aujourd'hui, ils avaient tellement d'a priori sur les ASL ! Mais en fait en participant à l'atelier ça bouge. Il y en a aussi qui n'ont pas tout de suite adhéré au projet et ça je leur laisse aussi le temps parce que c'est compliqué d'adhérer tout de suite »*[92].

La construction de l'entreprise commune s'accompagne d'une logique de formation qui sous-tend des enjeux de professionnalisation : *« On va professionnaliser le bénévole quelque part, c'est-à-dire qu'on va développer des compétences en dehors de la formation »*[93]. La volonté de tendre vers une entreprise commune engage ainsi une forme de responsabilité mutuelle : *« J'ai bien conscience que c'est quand même une activité qui demande au bénévole d'être pro pour qu'on ait quelque chose de qualité »*[94]. La formation peut s'inscrire dans le cadre d'une analyse des pratiques qui contribue à la construction d'une identité commune : *« ça permet de se construire une identité commune, des réflexions communes »*[95].

3- La traduction des valeurs : liens de courtage et produits de réification

L'analyse des transmissions des coordinateurs a permis de rendre visible les critères constitutifs des communautés de pratique à partir desquelles elles s'organisent : le répertoire partagé comme premier fil conducteur de l'accompagnement (dès le recrutement), l'engagement mutuel puis l'entreprise commune qui se prolongeront dans des moments de suivi formalisés. La temporalité des transmissions afférentes aux communautés de référence permet alors d'identifier les étapes d'un processus de traduction (Callon, 1986) qui s'articulent aux critères identifiés.

[92] Emilie.
[93] Sandra.
[94] Julie.
[95] Stéphanie.

	Répertoire partagé **Problématisation (1)**	Engagement mutuel **Intéressement (2)**	Entreprise commune **Mobilisation (3)**
CP Centre social	Symboles et valeurs	Contractualisation	Vie associative
CP Activité ASL	Routines et styles	Adhésion au projet	Enjeux de formation

Tab. 11 : Critères des communautés de référence articulés aux logiques de traduction

- La **problématisation** (1) s'organise à partir d'un répertoire partagé : la problématisation est une façon de poser le problème et d'identifier les acteurs concernés. Le répertoire participe de l'impulsion donnée par le coordinateur à la dynamique d'engagement qu'il cherche à 'activer' auprès du bénévole, il repose sur deux dimensions, les valeurs (centre social) et les compétences (activité).
- L'**intéressement** (2) implique un engagement mutuel qui permet de stabiliser l'identité des acteurs concernés jusqu'à l'enrôlement qui consiste en un intéressement réussi. L'engagement mutuel repose d'une part sur la contractualisation (charte d'engagement du centre social) et implique d'autre part la recherche d'une adhésion au projet d'activité ASL (formes d'évaluation).
- La **mobilisation** (3) engage l'entreprise commune sur un plan collectif à travers la représentation (porte-parole). L'entreprise commune est caractérisée par la participation à la vie associative (centre social) et par les logiques de formation (activité) ; elle contribue à l'intégration dans les deux communautés respectives.

3-1 La recherche d'un alignement de perspectives

La recherche d'une culture commune guide le coordinateur dans sa pratique d'accompagnement permettant de faire 'entrer' le bénévole dans deux espaces conjointement organisés (le centre social et l'activité). La traduction accompagne ainsi la construction d'un alignement de perspectives qui permet de situer l'action dans un système d'activités et de significations (Wenger, 2005).

3-2 La relation d'accompagnement : un objet-frontière

Les transmissions réalisées par les coordinateurs participent d'une logique de traduction à travers des liens de courtage qui leur permettent de transférer des éléments de pratique issus des communautés de référence (savoirs à transférer et à formaliser). A l'articulation des deux communautés de référence à partir desquelles s'organisent les processus de traduction, une communauté d'apprentissage émergente se révèle, celle qui contient l'espace des transmissions mettant en jeu les valeurs inhérentes à l'engagement dans un processus relationnel d'accompagnement (savoirs pour soi). Les logiques personnelles d'engagement réifient alors la pratique à travers des objets-frontières (Akkerman et Bakker, 2011) qui s'inscrivent dans le prolongement des communautés de référence et qui en coordonnent les interfaces.

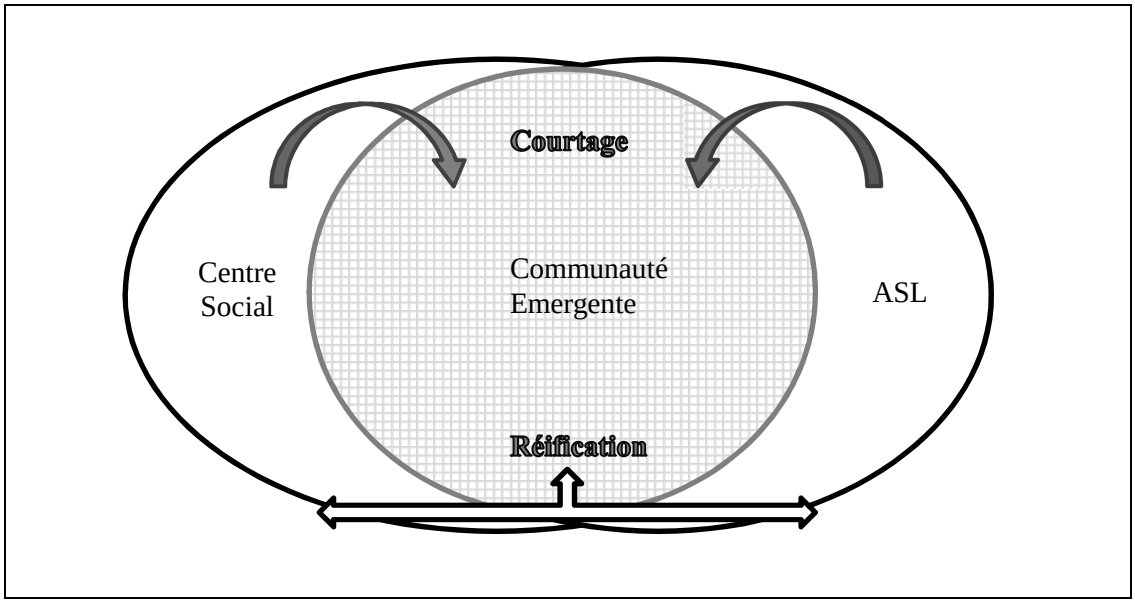


Fig. c : Processus d'émergence de la communauté d'apprentissage salarié/bénévoles

Les produits de la réification engagent le développement de la communauté émergente qui devient un lieu d'aménagement des apprentissages.

II- L’émergence d’une communauté d’apprentissage salarié/bénévoles

Les catégories de transmission qui entrent en jeu dans l’espace d’engagement de la relation d’accompagnement reposent sur les savoirs « pour soi » liés à la subjectivité de l’accompagnateur. Ces savoirs accompagnent la construction d’une communauté d’apprentissage dans laquelle le coordinateur cherche à faire entrer les bénévoles. Les savoirs « pour soi » sont alors rendus visibles par l’identification des valeurs qui orientent la pratique dans l’espace de la relation d’accompagnement (1). Des « boucles » de relation (Biémar, 2012) viennent ainsi supporter les conditions d’émergence du soi professionnel dans cet espace d’engagement communautaire (2).

1- Engagement dans la relation d’accompagnement et savoirs « pour soi »

Les transmissions révèlent ici des orientations en termes de valeurs selon deux axes. L’espace de la relation d’accompagnement implique des transmissions qui touchent d’une part à la relation bénévole/coordinateur (rapport à l’engagement bénévole) et d’autre part à la relation bénévole/publics (positionnement à l’égard des publics). Ces transmissions débutent le jour du recrutement et s’organisent ensuite dans des temps informels qui relèvent de l’initiative des coordinateurs : présence, écoute, bilans.

Communauté émergente (Transmissions)	**Savoirs « pour soi »**	**Moments privilégiés**
Relation bénévole/coordinateur	Guider la construction du rapport d’engagement	-Entretien de recrutement : **parcours** -Présence et disponibilité -Espaces de socialisation (travail en sous-groupes de bénévoles) -Temps informels de convivialité
Relation bénévole/ publics	Accompagner la posture d’accueil des publics	-Entretien de recrutement : **motivation** -Présence avant et après les cours -Bilans individuels de recadrage

Tab. 12 : Les savoirs « pour soi » dans l’espace relationnel de la communauté émergente

1-1 La relation bénévole/coordinateur

C'est au moment du recrutement qu'interviennent les premières transmissions. Ces transmissions sont d'abord associées à la question des motivations bénévoles ; elles s'orientent ensuite progressivement sur la nature de la relation bénévole/coordinateur qui s'engage dans ce contexte. Au moment du recrutement, le coordinateur cherche à identifier la place que le bénévolat occupe dans le parcours de vie de la personne. Au-delà d'un certain nombre de 'vérifications', c'est le moment de la première rencontre qui permet de faire connaissance : *« J'ai eu une bénévole qui exprimait l'envie…de donner mais qui avait peur de ne pas être à la hauteur ; j'ai trouvé cela très touchant, une sorte de doute raisonnable »*[96]. Les transmissions se jouent alors au niveau du non verbal, de l'écoute, de l'accueil. Elles accompagnent l'expression d'un intérêt pour une situation particulière : *« Pourquoi il a envie d'être bénévole, en particulier sur cette activité-là ? »*[97].

La complexité du paradoxe guidage/autonomie (Paul, 2004) engage ensuite la place du coordinateur tout au long de l'accompagnement ; il s'agit pour lui d'identifier l'enjeu de sa présence et les moments opportuns pour le faire : *« Pour moi c'est l'intelligence relationnelle avec le bénévole… C'est tout un équilibre, il faut créer du lien, être dans le vrai et le juste, accompagner l'autonomie tout en étant dans la vigilance et puis le cadre sans trop de cadre »*[98]. L'accompagnement vise la prise d'autonomie : *« Ils savent que mon bureau est ouvert, que je suis là pour eux »*[99] qui implique de s'engager tout en s'effaçant : *« C'est être là sans être trop présente »*[100].

L'accompagnement implique un double guidage, collectif et individuel, au niveau de la construction du rapport d'engagement que le bénévole est invité à acquérir.

[96] Sandra.
[97] Emilie.
[98] Sandra.
[99] Stéphanie.
[100] Julie.

L'accompagnement collectif des bénévoles permet d'offrir un cadre qui sert de support à la réalisation de l'activité. La dimension individuelle de l'accompagnement renvoie à l'intégration du bénévole dans l'activité, dans l'équipe et dans la structure.

1-1-1 La dimension collective du rapport à l'engagement

La posture d'encadrement s'inscrit dans une fonction d'animation d'équipe de bénévoles : poser un cadre, encourager le travail d'équipe, favoriser les échanges, développer la convivialité. La question du cadre se pose en interrogeant la légitimité de l'intervention dans le cadre d'une relation salarié/bénévole qui ne va pas de soi *: « C'est tout le paradoxe et la complexité avec l'enjeu du contrôle quand même qui existe dans cette fonction d'encadrement »*[101]. Le coordinateur veille à équilibrer sa présence auprès des bénévoles : *« Ils ont besoin d'un cadre…ils ont ce cadre-là mais je leur laisse quand même, je ne suis pas là à les fliquer tout le temps »*[102].

L'encouragement au 'faire ensemble' participe d'une logique de contribution à la réflexion collective qui accompagne le rapport d'engagement : *« Les bénévoles qui interviennent auprès des mêmes stagiaires se rencontrent et travaillent ensemble, justement sur la pédagogie, les thèmes, les supports utilisés »*[103]. Le coordinateur apprend à s'effacer pour permettre aux bénévoles d'apprendre à fonctionner en équipe : *« C'est bien que vous travaillez ensemble, ce qui m'intéresse c'est de savoir ce qu'il va ressortir de votre réunion, pour le partager »*[104].

Le coordinateur tend à favoriser les échanges entre bénévoles pour encourager le développement de liens qui contribueront au sentiment d'appartenance associative : *« Ils apprécient d'être accueillis ici, que je sois là à la fin de la séance. C'est vrai que pour eux du coup, ils auraient l'impression de perdre leur temps, de repartir, ne pas avoir eu le temps de discuter avec moi ou avec les autres bénévoles »*[105].

[101] Sandra.
[102] Emilie.
[103] Julie.
[104] Julie.
[105] Julie.

La construction du lien social est également favorisée entre les bénévoles et les publics accueillis : *« On ne peut pas laisser les bénévoles tous seuls…On accompagne les gens, on est là physiquement, on va les accompagner, pour ouvrir la porte, pour fermer la porte, pour faire cours avec eux »*[106].

Le développement de la convivialité repose sur des moments de partage inhérents à la vie générale de l'association ; cela permet de dépasser le stricte cadre de la relation d'accompagnement : *« Soit un repas offert par le centre, soit un repas partagé. Cela marche bien, parce que il y a un temps de travail et il y a un temps où l'on dépasse un peu aussi la coordinatrice, le bénévole. Et je pense qu'on a besoin de cela parce qu'on est des êtres humains »*[107].

1-1-2 La dimension individuelle du rapport à l'engagement

La relation d'accompagnement repose par ailleurs sur des temps individuels qui permettent au coordinateur de se positionner dans une relation 'humaine', de respecter le rythme de chacun, de veiller à ce que chaque bénévole trouve sa place. Le positionnement dans la relation humaine implique un travail d'écoute quotidien : *« Ce qui m'a pris le plus d'énergie, c'est de se positionner dans cette relation humaine, c'est d'écouter les besoins et les envies de tous »*[108]. Cette posture d'écoute engage une vigilance particulière dans un cadre d'accompagnement salarié/bénévole : *« Donc cette écoute, c'est une écoute active avec des outils et surtout de la distance pour ne pas se laisser déborder »*[109]. Le respect du rythme de chaque bénévole guide ainsi le coordinateur dans sa pratique d'accompagnement : *« Chacun a le droit d'évoluer à son rythme. Enfin on le fait pour les apprenants, les bénévoles c'est un peu pareil. Ils découvrent une activité, une manière de faire. Il faut le temps de se l'approprier, de trouver les outils qui nous conviennent »*[110]. La construction du rapport individuel d'engagement passe enfin par *« la garantie que chacun ait sa place, son temps de parole, son mot à dire »*[111].

[106] Stéphanie.
[107] Emilie.
[108] Sandra.
[109] Sandra.
[110] Emilie.
[111] Julie.

Les transmissions associées à la relation bénévole/coordinateur permettent d'identifier les savoirs non transférables impliquant la subjectivité du coordinateur :

- *« C'est un rapport humain professionnel »* Sandra.
- *« Un vivier de relations humaines qui est très riche»* Julie.
- *« Le bénévolat, il y a aussi la notion de plaisir qui doit être là »* Stéphanie.
- *« On essaie de les ménager et de les valoriser aussi »* Emilie.

1-2 La relation bénévole/publics

L'accompagnement à la construction du positionnement d'accueil des publics est amorcé dès le premier entretien : *« Le positionnement que les bénévoles vont devoir avoir par rapport aux gens qu'on accueille. C'est un positionnement d'égal à égal, d'adulte à adulte »*[112]. Un certain nombre de transmissions vont ainsi concerner la notion d'accueil inconditionnel vis-à-vis des apprenants auprès desquels les bénévoles vont intervenir : *« L'idée c'est d'introduire la notion de réciprocité…Avant tout c'est les apprenants, on est là pour les apprenants »*[113]. Le premier entretien permet d'identifier la nature des motivations qui guident le bénévole dans son rapport à autrui : *« C'est-à-dire un bénévole pas trop abimé, pas trop fragile dans sa vie personnelle, c'est-à-dire qu'il ne mette pas en avant une motivation trop importante de type 'isolement' parce que là je réoriente vers une activité de lien social »*[114]. La question du positionnement bénévole/publics implique ensuite une vigilance particulière qui se traduit par une présence lorsque les apprenants arrivent pour les ateliers : *« Il ne faut pas que je sois trop absente aux moments d'accueil justement aussi bien des équipes que des stagiaires…Du coup ce sont des moments informels mais on débriefe de la séance »*[115]. Cette présence peut permettre au coordinateur de relever des dysfonctionnements : *« S'ils sont mal accueillis ou mal considérés, à un moment donné, ce n'est pas possible »*[116]. Ces temps d'accueil s'élargissent à la fin des cours : *« J'ai renforcé ma présence avant* ***et*** *après les cours »*[117].

[112] Julie.
[113] Stéphanie.
[114] Sandra.
[115] Julie.
[116] Julie.
[117] Sandra.

Certaines difficultés concernent directement la compréhension des attentes qui peut s'avérer en décalage avec la démarche attendue : *« Il y a eu un bénévole un jour… il s'est mis à animer, en fait il faisait des cours d'amphi, il faisait des leçons de grammaire, il faisait passer les gens au tableau »*[118]. D'autres difficultés concernent des problématiques d'ordre pédagogique en termes d'animation : *« des problématiques d'animation où l'on ne distribue pas suffisamment la parole, on ne laisse pas les gens chercher »*[119] ou d'identification du besoin des apprenants qui implique de revisiter les formes classiques d'apprentissage : *« Il faut travailler à partir des besoins des apprenants… Et ça justement, les bénévoles ont du mal à le faire »*[120]. Quelques difficultés impliquent précisément la relation bénévole/publics : *« J'ai entendu des propos assez infantilisants à propos des publics…des phrases pas très sympas à l'encontre des gens accueillis »*[121]ou *« J'ai eu une bénévole, elle a dit à une apprenante 'Ecoute, si tu n'es pas contente tu t'en vas, tu n'as rien à apprendre ici'. Ce sont des comportements que je n'accepte pas »*[122]. Ces dernières difficultés impliquent alors de formaliser davantage le cadre. Plusieurs modalités sont possibles selon la nature des enjeux relationnels. Parfois, un entretien de recadrage individuel suffit : *« J'ai discuté avec lui et je lui ai dit 'Je pense qu'il y a un problème, ce n'est pas la façon qu'on a d'animer des séances, ce n'est pas de l'enseignement' »*[123]. Dans certaines situations, la présence de la direction se justifie pour affirmer la nécessité du respect des valeurs: *« J'ai fait des entretiens individuels avec la directrice pour qu'il y ait quand même quelqu'un avec moi, où j'ai dit clairement les choses »*[124]. Quand la difficulté implique la relation du bénévole avec un apprenant en particulier, il est parfois nécessaire de contractualiser jusqu'à la fin des séances : *« Je vais vous recevoir toutes les deux en entretien, une fois l'une, une fois l'autre, une fois tous ensemble et on passe un contrat »*[125].

Les transmissions relevant de la relation bénévole/publics expriment le soi professionnel à travers la référence aux valeurs, au sens de ce qui importe :

[118] Stéphanie.
[119] Stéphanie.
[120] Emilie.
[121] Julie.
[122] Emilie.
[123] Stéphanie.
[124] Julie.
[125] Emilie.

- *« C'est contre mes valeurs »* (apprenants dévalorisés) Julie.
- *« Je trouve que c'est super important »* (les besoins des apprenants*)* Emilie.
- *« Ce qui m'incombe le plus »* (les apprenants) Stéphanie.
- *« Redonner du sens »* (le rapport aux apprenants) Sandra.

2- La traduction du soi professionnel dans les « boucles » de relation

L'organisation temporelle des transmissions associées à la construction de la communauté d'émergente diffère de celle afférente aux communautés de référence. Les critères constitutifs de la communauté ne reposent pas de prime abord sur la référence au répertoire partagé ; ils s'organisent à partir de l'engagement mutuel qui soutient la relation d'accompagnement. Les transmissions repérées reposent ainsi sur les deux premières « boucles » de relation identifiées par Biémar (2012) : la relation (1) et la négociation (2). Sur l'axe de la relation, on retrouve les transmissions associées à la relation bénévole/coordinateur. L'axe de la négociation correspond aux transmissions impliquant la relation bénévole/publics. Le détail des temps plus particulièrement consacrés à l'entretien de recrutement fait apparaître des éléments associés à une présentation personnalisée du projet d'accompagnement qui s'inscrit dans le prolongement des deux premières boucles sur l'axe de la concrétisation (3).

	Stéphanie	**Emilie**	**Julie**	**Sandra**
1er temps	Au tel pour vérifier la disponibilité	Au tel à partir d'une fiche	Entretien avec la direction (valeurs)	-Bénévole, valeurs (1) -Attentes publics (2) -Régularité (3)
2ème temps	-Motivations (1) -Valeurs/publics (2) -Régularité (3) -Modalités suivi (3)	-Présentation bénévole/salarié (1) -Présentation projet et publics (2) -Régularité (3) -Modalités suivi (3)	-Publics (1 + 2) -Activité (2) -Disponibilité (3)	-Période d'essai (3)

Tab. 13 : Savoirs « pour soi » et boucles de relation dans un entretien de recrutement

Ces trois « boucles » de transmissions permettent de rendre visible les critères de la communauté d'apprentissage émergente salarié/bénévoles : l'axe de la relation implique l'engagement mutuel, l'axe de la négociation engage l'entreprise commune, l'axe de la concrétisation mobilise le répertoire partagé.

2-1 Relation, négociation et concrétisation

L'axe de la **relation** caractérise la première rencontre et engage chaque partie prenante sur un plan relationnel. Cet axe marque un engagement mutuel au service d'une communauté d'apprentissage dont les contours vont servir la cohérence entre le projet du bénévole et le projet d'accueil du coordinateur. La négociation de sens à cette étape permet aux parties prenantes de définir les rôles dévolus à chacun et d'en poursuivre la dynamique tout au long de l'accompagnement.

L'axe de la **négociation** permet ensuite de contribuer à l'entreprise commune. Il implique le cadre de l'accompagnement (charte, engagement réciproque). La négociation du contrat se réalise au service du public accueilli et dans le respect des règles de fonctionnement de la structure. Elle se poursuit tout au long de l'accompagnement en favorisant l'émergence de l'entreprise commune (valeurs guidant l'accueil du public).

Le répertoire partagé marque enfin l'axe de la **concrétisation** à partir du projet d'accompagnement personnalisé qui servira de support tout au long de l'accompagnement. La référence au répertoire partagé engage l'autonomie du bénévole dans sa capacité ultérieure à transférer (liens de courtage) les éléments de la pratique : « *Les mots, les artefacts, les gestes et les routines…témoignent d'un engagement mutuel passé…ils peuvent être réinvestis dans de nouvelles situations* » (Wenger, 2005, p. 92).

	Engagement mutuel **Relation (1)**	Entreprise commune **Négociation (2)**	Répertoire partagé **Concrétisation (3)**
Communauté émergente	Relation bénévole/coordinateur →*Recrutement* *+ Suivi informel*	Relation bénévole/publics →*Recrutement* *+ Suivi informel*	Projet d'accompagnement →*Recrutement-info* *+Suivi élargi (informel)*

Tab. 14 : Critères de la communauté émergente articulés aux boucles de relation

Sur l'axe de la relation, les transmissions engagent la présentation du bénévole articulée à celle du projet d'activité dans lequel il souhaite s'inscrire ; elles révèlent l'importance de la relation bénévole/coordinateur (relation humaine). Ces transmissions impliquent une notion d'engagement réciproque associé aux attentes spécifiques inhérentes à l'accueil des publics et aux valeurs pédagogiques mobilisées. Sur l'axe de la négociation, les transmissions rejoignent les valeurs de l'activité ASL au niveau du rapport bénévole/publics attendu. Elles s'articulent avec la régularité de l'engagement et la disponibilité requise. Elles se poursuivent pendant la période de découverte qui permet de 'creuser' le rapport du bénévole au public à partir d'observations de pratiques et de temps informels de régulation. Sur l'axe de la concrétisation, la présentation des modalités d'accompagnement annonce la poursuite du suivi individuel dans des temps formels et informels. Les transmissions se prolongent à travers un accompagnement personnalisé (progressif et régulier) visant la prise d'autonomie du bénévole dans son activité (bilans individuels).

2-2 De la traduction des valeurs à la traduction du soi professionnel

Les « boucles » de relation (Biémar, 2012) s'articulent, pour chacune des trois étapes identifiées, aux logiques de traduction (Callon, 1986) caractérisées préalablement (problématisation, intéressement, mobilisation). Elles impliquent conjointement un sujet d'accompagnement (le bénévole), un objet d'accompagnement (les publics) et un projet d'accompagnement (les modalités).

Ces logiques respectives de **traduction** et de **relation** engagent les deux régimes de présence identifiés par Latour (1993) dans un processus de médiation culturelle :

- La traduction des valeurs véhiculées par les communautés de référence s'appuie sur une présence sacrée (la fidélité du message/**messager**),
- Les boucles relationnelles soutiennent l'agir professionnel du coordinateur dans le sens d'une présence scientifique (le sens du **message**).

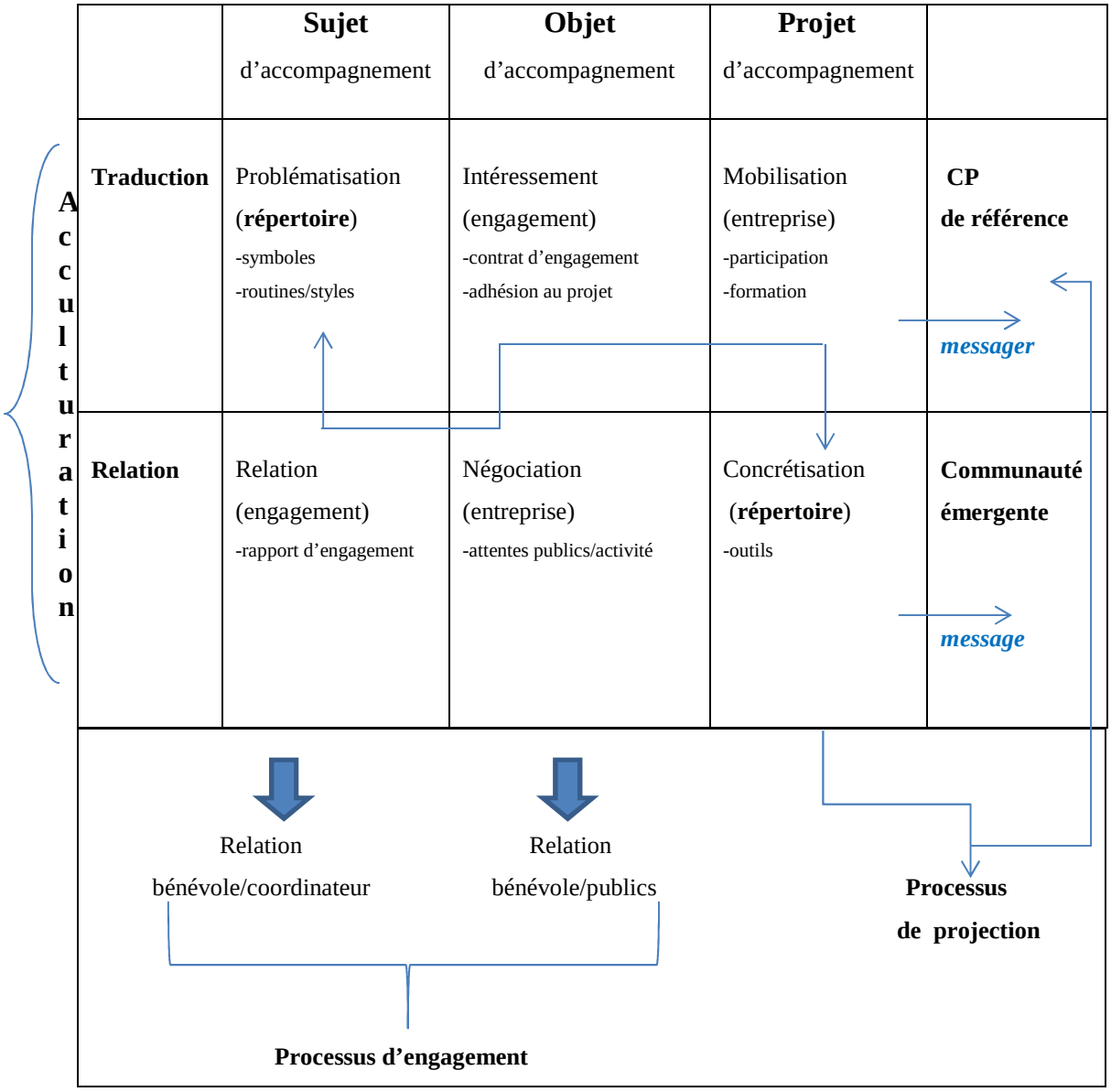


Fig. d : Logiques de traduction/relation associées au processus d'acculturation

Les logiques respectives de traduction et de relation mobilisent d'une part les communautés de référence à partir desquelles la traduction des valeurs s'opère et d'autre part la communauté d'apprentissage émergente qui traduit le soi professionnel dans les « boucles » de relation. A chaque étape, les critères constitutifs des communautés de pratique s'engagent de façon différente selon qu'ils concernent les communautés de référence ou la communauté d'apprentissage. Alors que « l'engagement mutuel » dans les communautés de référence se caractérise par la contractualisation de l'engagement et l'adhésion au projet, il se concrétise au niveau de la **relation** dans la communauté émergente. « L'entreprise commune » qui implique la mobilisation des bénévoles (participation, formation…) dans les communautés de référence engage un processus de **négociation** dans la communauté émergente autour de l'accueil des publics. Le « répertoire partagé » issu des communautés de référence accompagne une visée qui permet au bénévole de trouver sa place dans la communauté émergente à travers la **concrétisation** du projet d'accompagnement.

La pratique d'accompagnement inscrit le coordinateur dans une double logique de transmission. Le message (Caillet, 1994) soutient les « boucles » de relation sur les versants relationnel et technique de l'accompagnement. Le processus d'engagement se réalise à la faveur d'une double préoccupation vis-à-vis d'une part des bénévoles et d'autre part des publics. La fonction de messager (Caillet, ibid) relie le coordinateur aux communautés de référence à travers un lien de courtage élargi visant l'autonomisation des bénévoles (processus de projection).

2-3 Le processus d'acculturation dans la reconnaissance de l'éthos professionnel

Le processus d'acculturation des coordinateurs repose sur un rapport conçu/émergent qui, à partir d'une logique de traduction, permet au soi professionnel de se révéler dans la relation d'accompagnement. *Le rapport au conçu,* caractérisé par la référence aux communautés de pratique, engage une lecture spécifique des gestes de métier (Jorro, 2006) dans ce contexte :

- Une présence sacrée qui s'attache à la fidélité des transmissions (Latour, 1993),
- Des savoirs à transférer et à formaliser (Cuche et al., 2012),
- Une expertise des contenus visant l'information (Charlier & Biémar, 2012).

Le *rapport à l'émergent* implique en écho une adhésion aux valeurs de la communauté émergente qui vient caractériser les gestes professionnels :
- Une présence scientifique qui permet la capitalisation (Latour, ibid),
- Des savoirs pour soi (Cuche et al., ibid),
- Une expertise associée au processus d'accompagnement (Charlier & Biémar, ibid).

La reconnaissance de l'éthos professionnel s'engage alors à partir d'une compréhension respective des *contextes* (**traduction** à partir d'espaces d'engagement producteurs de sens) et des *valeurs* (émergentes de la **relation** d'accompagnement).

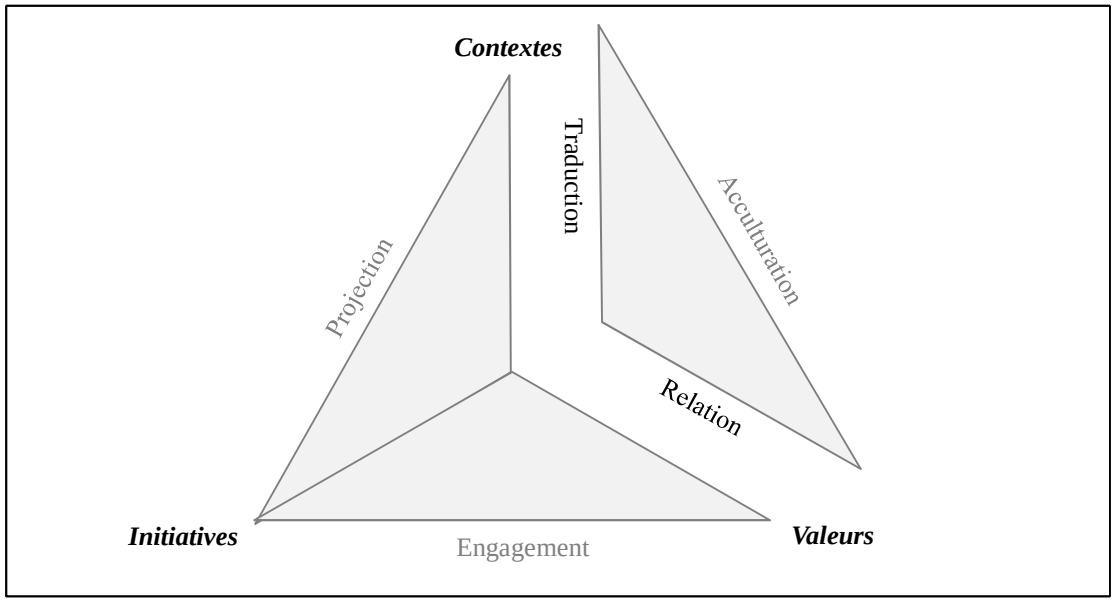


Fig. e : Le processus d'acculturation dans la reconnaissance de l'éthos professionnel

Les dimensions culturelle et professionnelle d'une dynamique de développement professionnel (Gosselin et al., 2014) sont plus particulièrement mises en évidence à travers des *contextes* qui suppose la traduction des logiques culturelles et des *valeurs* qui engagent les relations professionnelles au sein de la communauté émergente.

Synthèse

L'accompagnement des bénévoles en centre social entendu comme relation culturelle médiatisée implique la référence à deux espaces d'engagement qui participent du processus d'acculturation : celui de la communauté centre social en tant que communauté « structurée » (Davel & Tremblay, 2011) par des savoirs à transférer (Cuche et al., 2012) et celui de la communauté d'activité ASL « soutenue » (Davel & Tremblay, ibid) par des savoirs à formaliser (Cuche et al., ibid). Ces espaces constituent un socle d'engagement communautaire dans un contexte qui mobilise des apprentissages informels à travers différents continuums de formalisation (Brougère & Bézille, 2007). Les coordinateurs inscrivent leurs pratiques dans un double régime de présence (Latour, 1993) marqué par des étapes de traduction (Callon, 1986) qui s'articulent aux boucles relationnelles de l'accompagnement (Biémar, 2012). Les logiques méso de développement professionnel qui caractérisent l'engagement dans les communautés de pratique (Jorro, 2006) engagent ici la **reconnaissance des conditions d'émergence de la communauté d'apprentissage.**

L'éthos professionnel des coordinateurs se manifeste alors à la faveur d'une mise au jour des processus d'incorporation mobilisés au niveau des répertoires respectifs de valeurs et de compétences des deux communautés de référence. Dans la communauté d'apprentissage émergente, les transmissions engagent la relation d'accompagnement à la fois au niveau de la relation bénévole/coordinateur (rapport d'engagement) et au niveau de la relation bénévole/publics.

Les valeurs agies qui caractérisent plus particulièrement le processus d'engagement des coordinateurs seront explorées dans le chapitre suivant à partir de l'analyse d'un moment de recrutement proposé à l'évocation (Ede et décryptage du sens).

Chapitre 7
La mise au jour des valeurs agies dans la relation d'accompagnement

L'analyse des transmissions associées à la construction de la communauté d'apprentissage émergente a mis en évidence des « boucles » de relation (Biémar, 2012) qui ont révélé les savoirs « pour soi » (Cuche et al., 2012) mobilisés dans la relation d'accompagnement. Le processus d'engagement implique l'apprentissage d'une posture professionnelle négociée dont la valorisation s'opère au sein d'un espace socio-professionnel organisé (Jorro, 2009c). En l'absence d'un cadre de référence métier, la construction du soi professionnel en situation d'accompagnement de bénévoles se réalise à travers le développement d'une identité dans la pratique (Wenger, 2005). La dualité identification/négociabilité est alors propice aux négociations de sens et à l'émergence de trajectoires d'apprentissage. L'expérience de la négociabilité traduit le choix d'une posture (Paul, 2004).

La **compréhension du processus d'engagement** des coordinateurs a reposé sur la mise au jour des valeurs agies dans l'explicitation d'un moment de recrutement (Ede1). L'analyse des éléments associés aux prises d'information (PI), prises de décision (PD) et valeurs agies (VA) a permis de repérer l'identification à la communauté d'apprentissage (indices invariants de professionnalité émergente) à travers un engagement qui traduit l'éthos collectif (I). Les trajectoires négociées (indices singuliers de professionnalité émergente) apparaissent dans le choix des moments investis, la révélation du moment le plus important et les négociations de sens qui en découlent quand on élargit aux expériences de référence (II).

I- Un engagement communautaire qui traduit l'éthos collectif

Le repérage des indices invariants de professionnalité émergente s'est réalisé à partir de l'analyse des récits des coordinateurs qui a permis d'identifier les étapes (zooms) de l'échange (1) avant de préciser, pour chaque « boucle » explorée, les valeurs agies (2) traduisant l'identification à la communauté d'apprentissage émergente (3).

1- Analyse du premier récit et choix des moments

Chaque Ede a commencé par un récit permettant de repérer les étapes de la situation de recrutement évoquée. Nous avons identifié six zooms qui précisent les trois boucles d'entretien préalablement identifiés (relation, négociation, concrétisation). Les premiers récits donnent ainsi à voir le déroulement temporel des échanges.

Entretiens préparatoires (Boucles de relation)	**Entretiens d'explicitation** (zooms repérés à l'écoute des récits)
Axe de la relation	-Parcours et motivations du bénévole (zoom 1) -Représentations de l'activité, de la structure (zoom 2)
Axe de la négociation	-Présentation du projet associatif et/ou de l'activité (zoom 3)
Axe de la concrétisation	-Modalités d'accompagnement (zoom 4) -Contraintes liées à l'engagement/autoformation (zoom 5) -Clôture de l'entretien (zoom 6)

Tab. 15 : Le repérage des zooms à l'écoute des récits de recrutement

1-1 Le repérage des étapes

L'axe de la relation organisé autour de la présentation du parcours du bénévole se trouve être en fait composé de deux temps spécifiques.

• Parcours et motivations du bénévole (zoom 1) :

- *« On se présente l'une l'autre rapidement. Je lui demande, suite à cette présentation, comment elle a connu l'association et pourquoi elle a envie d'animer un atelier »* Emilie.
- *« Je demande un peu comment la personne est arrivée ; qu'est-ce qui a fait qu'elle propose d'être bénévole ici »* Julie.
- *« Je me suis présentée moi en tant que professionnelle au-delà du centre social, et puis j'ai présenté l'association et elle s'est présentée de manière simple »* Sandra.

• Représentations de l'activité, de la structure (zoom 2) :

- *« Je lui demande aussi quelle image elle a d'un centre social, quelle image elle a d'un atelier de français pour personnes en situation de migration »* Emilie.
- *« Il y avait quelque chose autour de l'enseignement qui l'intéressait …même si elle savait qu'ici ce ne serait pas tout à fait du FLE classique »* Julie.

L'axe de la négociation implique la présentation des projets respectifs de la structure et/ou de l'activité à partir des publics accueillis en centre social.

• Présentation du projet associatif, du projet d'activité ASL (zoom 3) :

- *« Je lui explique le projet ASL en fonction de ce qu'elle m'a dit aussi »* Emilie.
- *« Je lui fais une présentation du centre social…Je reviens un peu plus en détail sur le fonctionnement des cours de français »* Julie.
- *« Je suis partie de ce qu'elle avait envie et je me suis rendue compte que ses besoins correspondaient à mes attentes en tant qu'institution »* Sandra.

L'axe de la concrétisation se déroule en trois temps : modalités d'accompagnement, contraintes liées à l'engagement (notamment l'autoformation), clôture de l'entretien.

• Modalités d'accompagnement (zoom 4) :

- *« Elle sera en binôme avec moi…Je lui propose une période de découverte »* Emilie.
- *« Je présente ce qui est proposé en termes de formation, je présente aussi la manière dont moi aussi je propose justement que les nouvelles personnes commencent »* Julie.
- *« Une transmission d'information, tout simplement des modalités…ce que je mets à ta disposition pour que ça se passe bien pour toi »* Sandra.
- *« Je lui ai proposé d'observer… pour voir comment elle se sent en ASL »* Sandra.

• Contraintes liées à l'engagement et autoformation (zoom 5) :

- *« On a abordé…des choses un peu classique du savoir vivre en centre social »* Emilie.
- *« Le travail en équipe… les rencontres d'échanges et pratiques »* Emilie.
- *« Je précise aussi qu'au-delà des 2 heures d'intervention, il y a du temps de préparation, du temps de compte-rendu, du temps de travail en petit groupe »* Julie.
- *« On aborde aussi la question de l'engagement, l'engagement dans la durée »* Julie.
- *« Je lui ai dit que si elle s'engage, elle s'engage pour l'année »* Sandra.

• Clôture de l'entretien (zoom 6) :

- *« Et je lui donne un petit guide qui résume tout cela »* Emilie.
- *« Elle est restée pour observer une séance »* Julie.
- *« Je lui ai présenté les collègues. Je lui ai présenté aussi la salle »* Sandra.

1-2 Un moment qui se détache

Ce premier récit a permis de guider les coordinateurs dans l'évocation de plusieurs moments. Pour chaque coordinateur, au moins deux zooms ont été explorés à partir d'un choix volontaire pour le premier moment et dans sa continuité, sur un ou plusieurs moments complémentaires, selon l'envie des coordinateurs. Deux coordinateurs ont choisi de façon spontanée de revenir au moment où ils présentent l'activité ASL (zoom 3). De façon spontanée pour un coordinateur et en position secondaire pour les deux autres, c'est le moment de la présentation du bénévole qui est choisi (zoom 1). Les axes de la relation et de la négociation sont ainsi privilégiés. Les coordinateurs ne s'engagent pas spontanément sur l'axe de la concrétisation ; le zoom 4 est exploré dans la continuité des zooms précédents (Emilie et Sandra).

	Situation choisie/bénévole	Zooms explorés
Emilie	Amandine est une jeune femme qui passe les concours d'entrée en école d'assistante sociale. Elle cherche une activité bénévole reliée à son projet professionnel.	-Présentation du projet ASL (3) -Présentation du bénévole (1+2) -Modalités d'accompagnement (4) -Engagement et autoformation (5)
Julie	Evelyne est enseignante en disponibilité, elle cherche une activité bénévole durant le temps de son congé.	-Présentation du projet ASL (3) -Présentation du bénévole (1)
Sandra	Bénévole journaliste indépendante qui a répondu à un appel à bénévolat du centre social.	-Présentation croisée/accueil (1-a) -Présentation du bénévole (1-b) -Modalités d'accompagnement (4)

Tab. 16 : Les zooms par coordinateur dans l'évocation du recrutement

Nous proposons d'opérer trois focus successifs sur les zooms 1, 3 et 4 explorés en commun par deux coordinateurs au moins. L'analyse de ces zooms a reposé alternativement sur des prises d'information (PI), des prises de décision (PD) et sur le repérage des valeurs agies (VA) permettant d'identifier « ce qui est important » aux yeux des coordinateurs dans l'orientation de leurs pratiques d'accompagnement.

2- Les valeurs agies mobilisées dans la relation d'accompagnement

L'analyse des zooms a suivi le déroulement des « boucles » de relation : le moment associé à la présentation du bénévole sur l'axe de la relation (zoom 1), le moment de la présentation du projet d'activité sur l'axe de la négociation (zoom 3), le moment associé aux modalités d'accompagnement sur l'axe de la concrétisation (zoom 4).

2-1 Le moment associé à la présentation du bénévole : axe de la relation/zoom 1

Le moment associé à la présentation du bénévole relève d'un choix spontané chez Sandra : *« Le premier moment c'est les premières minutes de la rencontre, je pense que l'on s'est appréciées humainement… J'ai aimé qui elle était dans sa façon de parler, sa façon d'être, ses valeurs »*[126]. Sandra associe les premières minutes de la rencontre à un temps informel d'échange qu'elle nomme 'brise-glace' (le café, les échanges sur le quartier…) avant de rentrer dans le vif du sujet. Pour Emilie et Julie, le zoom 1 est exploré en deuxième position. La première rencontre est néanmoins marquée par des **prises d'information** communes qui vont participer d'une observation fine de l'attitude du bénévole dès son arrivée : *« Avant qu'elle entre dans le bureau, elle entre dans l'espace d'accueil, elle me cherchait et comme je l'attendais, je lui ai dit c'est moi. Je la fais entrer dans le bureau. Elle enlève ses affaires, elle se met à l'aise. Directement je lui demande si elle veut un café…le café était très chaud, elle a mis du temps à le boire…Elle avait l'air curieuse et contente d'être là »*[127]. Cette observation s'inscrit dans une forme d'évaluation de l'attitude générale qui pourrait renseigner sur ses motivations : *« Quand elle est arrivée, elle était dans la cour. Je lui ai dit 'Je vous fais patienter un petit peu'. Elle a dit 'oui, oui' mais bon j'ai senti qu'il y avait un petit moment de flottement. Je me suis dit 'Tiens, est-ce que c'est quelqu'un de vraiment intéressé pour être bénévole'. C'était quelqu'un qui n'exprimait pas beaucoup ses émotions au niveau de son visage »*[128].

Le choix du lieu pour la réalisation de l'entretien se réalise dans l'objectif de mesurer la capacité du bénévole à s'adapter au contexte de la structure : *« En faisant l'entretien exprès dans la grande salle autour de la table ronde, je sais pertinemment que tout le monde va arriver et donc va passer. Pour un peu tester l'attitude des gens au fait justement que les autres collègues arrivent, au fait de les présenter. En même temps, je les mets déjà un peu dans le bain de l'activité »*[129].

[126] Sandra.
[127] Sandra.
[128] Julie.
[129] Julie.

L'échange s'oriente sur le cheminement qui a amené le bénévole à venir proposer son expérience. Il s'agit alors pour le coordinateur de mesurer en quoi la motivation à devenir bénévole se formalise ici (dans cette structure) et maintenant : *« Quand elle a dit qu'elle arrêtait l'enseignement pour prendre un peu de distance, j'ai trouvé cela intéressant et c'était honnête aussi de sa part »*[130]. Les bénévoles opèrent à cette occasion des liens avec leurs expériences professionnelles qui permettent aux coordinateurs de mesurer l'intérêt porté aux publics : *« L'idée d'aider l'autre, d'être avec les autres, avec des personnes qui maîtrisent mal la langue française alors qu'elle est journaliste et qu'elle aime les mots. J'ai bien aimé le rapport qu'elle donnait entre son métier et le public »*[131].

Les coordinateurs sont attentifs[132] à la place qu'occupe la proposition de temps bénévole dans les trajectoires personnelles. Cela peut se révéler à travers un choix de vie qui traduit une cohérence dans les valeurs : *« Le fait de faire une activité qui plaît et qui passionne, pour moi c'est une forme d'intelligence, en tout cas une grande qualité chez une personne d'arriver à avoir une vie professionnelle qui correspond à ses valeurs et qui plaît »*[133]. Il peut s'agir d'une ouverture générale à l'ensemble des expériences : *« Des expériences personnelles, professionnelles, bénévoles, enfin n'importe en fait, ce qui va apporter un plus dans notre travail »*[134]. Dans le déroulement de l'échange, le coordinateur s'assure d'une certaine forme de disponibilité personnelle avant que le bénévole ne s'engage dans l'animation d'un groupe : *« Vérifier qu'il n'y ait pas une souffrance psychique…aider l'autre ça demande de développer et d'acquérir un minimum de compétences pour être centré sur cela. Quand on est trop centré sur une problématique sur soi, c'est dur d'accompagner l'autre »*[135].

L'entrée en relation guide le coordinateur sur les valeurs qui animent le bénévole :
- *« Elle a donné beaucoup de sens quand je lui ai demandé ce qu'elle attendait »* Sandra.
- *« Un cheminement, la façon dont elle me fait part de son expérience »* Julie.

[130] Julie.
[131] Sandra.
[132] Ici les prises d'information sont associées à des commentaires qui expriment ce que le coordinateur recherche (ou pas) chez un bénévole quand il le recrute. Ces commentaires nous renseignent sur les orientations qui guident la pratique de recrutement sous forme de critères mettant en jeu les valeurs.
[133] Sandra.
[134] Emilie.
[135] Sandra.

Ces prises d'information révèlent le caractère instinctif de la relation 'en train de se faire' que les coordinateurs ressentent quand ils écoutent le bénévole : *« Il y a eu tout de suite un truc en fait. Il y a eu un feeling, on s'est tutoyé assez rapidement »*[136]. Ils mesurent la dimension très subjective associée à ce premier contact : *« Tout de suite ça s'est bien passé, on a eu un bon feeling…Son intelligence relationnelle, son positionnement me plaisaient. Ce n'est peut-être pas objectif »*[137].

Les prises d'information opérées pendant le temps de présentation du bénévole s'articulent à des **prises de décision** qui orientent la suite de l'échange visant à comprendre la nature des motivations qui animent le bénévole quand le projet de bénévolat paraît trop large : *« Elle s'est présentée comme bénévole en général mais pas pour le centre en particulier…elle a fait le tour des associations du quartier…je lui ai demandé pourquoi elle voulait être bénévole et c'est comme ça que la conversation a continué »*[138]. Les prises de décision peuvent accompagner une forme d'accord tacite en termes de recrutement : *« Je lui conseille de rencontrer C. qui est en formation d'assistante sociale qui pourra lui parler du métier, de son stage »*[139].

Ces prises d'information et de décision s'enchaînent tout au long de l'évocation en s'articulant aux **valeurs agies** qui guident le processus relationnel.

Il s'agit d'une part de l'attention portée au projet de bénévolat (et à la façon dont il s'inscrit dans le parcours personnel) : *« C'est quelqu'un qui fait le choix de faire autre chose, de continuer dans son domaine d'une autre manière qui corresponde plus à ses attentes personnelles au moment où elle le fait. C'est pour ça que je me suis dit que c'était le bon moment pour elle de faire du bénévolat aussi »*[140].

[136] Emilie.
[137] Sandra.
[138] Sandra.
[139] Emilie.
[140] Julie.

D'autre part, la qualité de l'accueil donné au bénévole dans cette première rencontre participe de la construction d'une posture spécifique d'accompagnement : *« Accueillir vraiment dans le sens de donner une vraie place à la personne même physiquement…Je crée les conditions pour que la personne se sente accueillie, attendue réellement »*[141].

Ce premier focus porté sur les valeurs agies associées au moment de la présentation du bénévole nous renseigne sur l'une des orientations axiologiques majeures qui guide la pratique des coordinateurs. Dans un contexte d'accompagnement salarié/bénévole, le recrutement ne se fonde pas sur une logique de compétences, il participe d'une rencontre. Cette rencontre s'inscrit à la fois au niveau de la relation dans laquelle le coordinateur se projette avec le bénévole mais aussi dans l'entrée possible (ou non) en relation avec les publics ASL (zoom 2) : *« Elle était beaucoup sur le public migrant, sa définition du public migrant c'était des personnes qui ont des problématiques de papiers, d'intégration, qui viennent d'ailleurs. Donc je trouve qu'elle était très sensible à ce type de population »*[142]. L'évaluation de certains traits de personnalité va également participer du choix de retenir le bénévole pour une mission ASL qui implique la rencontre avec un public fragilisé : *« Une jeune femme dynamique, souriante, agréable dans sa façon de parler…Le rapport qu'elle a avec moi, c'est ce qu'elle est et c'est intéressant parce qu'on a un public sensible et fragile »*[143].

2-2 Le moment associé au projet d'activité : axe de la négociation/zoom 3

Emilie et Julie choisissent spontanément de revenir au moment où elles présentent le projet ASL. Ce moment de présentation s'articule à ce que le bénévole vient de donner à voir de son parcours et de ses motivations :

- *« Peut-être sur la présentation des ASL par rapport du coup à son propre parcours puisqu'elle a une formation d'enseignante »* Julie.

[141] Sandra.
[142] Sandra.
[143] Sandra.

- *« C'est justement le moment où je réexplique un peu le projet ASL. En tous cas, pour Amandine, j'avais l'impression qu'elle était hyper intéressée. Elle ne savait pas ce que c'était, elle ne savait pas comment faire, mais en fait elle avait déjà cette motivation. Je trouve que ça s'est vu, c'est le moment où elle s'est intéressée quoi »* Emilie.

L'adaptation aux bénévoles dans la présentation du projet repose sur les **prises d'information** issues de l'exposé du parcours et des représentations formulées sur l'activité (zoom 2) : *« Je vais d'abord voir avec elle, les points qu'elle a bien cernés sur le centre social…pour rebondir et ajouter quelque chose qu'elle n'aurait pas vu »*[144]. Pour Emilie, cela se traduit de la façon suivante : *« Par exemple quand elle m'a dit 'c'est une maison pour les enfants', je lui ai dit 'oui en effet tu as raison, c'est une maison pour les enfants' mais il n'y a pas que ça, on fait aussi des choses pour les adultes »*[145].

Le coordinateur cherche également à 'vérifier' la bonne compréhension des éléments qu'il est en train de transmettre au bénévole. Les prises d'informations s'appuient alors sur la perception d'une compréhension :

« - *Et voilà, j'ai vu qu'elle avait compris en fait dans son attitude.*
- *A quoi tu vois qu'elle a compris ?*
- *Dans le feed-back qu'elle me renvoie dans son attitude et puis son regard. Elle m'a dit 'Vous apprenez le français de la vie de tous les jours, de la vie courante'. Donc elle a reformulé en donnant l'objectif principal des ASL, donc c'est qu'elle avait compris »*[146].

Ou

« - *A partir de ce moment-là, elle comprend mieux.*
- *Comment tu arrives à te dire qu'à partir de ce moment-là, elle comprend mieux ?*
- *En fait elle prend des notes, elle prend des notes et elle fait oui de la tête »*[147].

[144] Emilie.
[145] Emilie.
[146] Julie.
[147] Emilie.

Ces prises d'information engagent des **prises de décision** qui rythment l'échange :

« *- Je me dis qu'il faut aller plus loin parce que là si elle acquiesce…du coup je vais un peu plus loin.*

- Alors comment tu fais quand tu vas plus loin ce jour-là ?

- Ben en fait je lui explique comment préparer une séance »[148].

Le coordinateur adapte ainsi son discours en fonction de ce dont le bénévole a besoin pour s'approprier le projet de l'activité en lien avec ce qu'il sait déjà *: « J'ai embrayé un peu plus en détail sur la présentation des ASL suite à son questionnement, quand elle m'a dit 'Est-ce qu'il faut une formation particulière ?' »*[149].

La présentation du projet ASL repose sur des opérations communes : parler du public (en lien avec les représentations du bénévole), illustrer l'enjeu de l'apprentissage du français dans la vie quotidienne des migrants, expliquer le déroulement d'une séance (qui permet de faire une transition avec le moment associé aux modalités d'accompagnement). Les prises de décision se réalisent ainsi dans l'illustration concrète de ce que signifie l'apprentissage du français à des migrants. Elles impliquent le choix des mots et des moments appropriés pour les utiliser : *« Je lui dis 'Ces ateliers de français, c'est pour apprendre aux gens à devenir autonomes dans leur vie quotidienne'. En fait, pour moi, c'est ça…Je ne lui dis que ça au début »*[150].

Les coordinateurs s'appuient alors sur des exemples de supports pédagogique reliés à l'animation spécifique d'un atelier ASL pour illustrer la façon dont ces cours de français s'articulent aux enjeux de l'apprentissage en situation de vie quotidienne : *« Je lui dis, dans une séance ASL, on peut travailler sur un extrait de journal télévisé. Ce qui fait que c'est une activité ou un atelier, on l'appelle comme ça, mais ce n'est pas forcément classique, puisque qu'on utilise des supports qui peuvent être très variés »*[151].

[148] Emilie.
[149] Julie.
[150] Emilie.
[151] Julie.

L'autre enjeu de ces cours de français est de prendre en compte les besoins des apprenants, cela implique que les thèmes retenus tout au long des séances doivent faire l'objet d'un consensus dans le groupe : *« Je lui explique que ce sont les apprenants qui choisissent les thèmes…on va faire les cours en fonction de ce dont ils ont besoin »*[152].

L'expression des **valeurs agies** autour de la communication des projets ASL engage la compréhension que le bénévole se fait de sa future place dans l'activité : *« Ce qui est important c'est que je sois suffisamment explicite dans ce que je vais dire, donc dans le choix des exemples. Le plus important c'est qu'elle comprenne la philosophie que j'ai par rapport aux ateliers et quelque part aussi la façon dont on accueille les gens, et la façon dont on leur propose d'apprendre »*[153]. Le choix des mots dans le discours tenu doit permettre au bénévole d'accéder à une représentation précise de la mission : *« Ce qui est important, c'est d'être pragmatique, je ne vais pas avoir un langage linguistique pur parce qu'en fait ça ne parle pas »*[154].

Chez Sandra, l'approche est différente. Elle n'explicite pas le moment où elle présente le projet mais le moment où elle comprend que les motivations exprimées par la bénévole correspondent à ce qu'elle attend au niveau du projet ASL et plus largement des ASL dans ce centre social : « *Cela m'a fait plaisir dans le sens où je me suis dit, ça va être bien pour les apprenants »*[155]. La situation s'inscrit dans un contexte de pénurie de bénévoles qui rencontre un enjeu institutionnel : *« Cela faisait plus d'un mois qu'il n'y avait plus de bénévole sur les ASL du lundi, il y avait une carence »*[156].

Ce qui est important pour Sandra c'est « *Que les choses avancent…par rapport au fait que le métier de la coordination c'est régler les problèmes et faire en sorte que tout va bien. Quand tu as l'impression que les choses avancent, c'est cool »*[157].

[152] Emilie.
[153] Julie.
[154] Emilie.
[155] Sandra.
[156] Sandra. Cet élément de contexte constitue une « information satellite » importante car l'expression de la valeur agie correspondante va s'y associer.
[157] Sandra.

2-3 Le moment des modalités d'accompagnement : axe de la concrétisation/zoom 4

La présentation des modalités d'accompagnement s'engage sur la base des **prises d'information** recueillies à l'étape précédente qui vont permettre au coordinateur d'ajuster son discours au profil du bénévole. Le coordinateur est alors attentif à l'attitude exprimée par le bénévole tant du côté verbal : *« Elle avait l'air peut-être un peu stressée…Elle posait beaucoup de questions. Elle voulait vite savoir comment c'était pour se rassurer, pour comprendre »*[158] que non verbal : *« Parfois elle a des gestuelles, elle me regarde comme ça avec des grands yeux ouverts »*[159].

Les prises d'information se poursuivent tout au long de l'échange permettant au coordinateur de mesurer la pertinence de poursuivre ses explications : *« J'ai vu qu'elle était à l'écoute, qu'elle posait des questions pertinentes »*[160]. L'ajustement du discours se réalise alors au fur et à mesure de la déclinaison des échanges selon la progression que le bénévole opère dans sa compréhension des attentes : *« Je l'ai trouvé curieuse intellectuellement et humainement…Intellectuellement parce qu'elle m'a posé pas mal de questions sur comment ça s'organise, le sens, le but, le contenu des ASL, des choses comme ça. Donc elle essayait de savoir des choses très précises »*[161].

Les prises d'information permettent au coordinateur de guider les **prises de décision** pour décider du moment adéquat où il prendra l'initiative de présenter les modalités concrètes de l'accompagnement : *« Et quand on a senti qu'on était sur la même longueur d'ondes, on est passé dans une autre phase où je lui ai expliqué concrètement ce que ça allait faire…comment on s'organise »*[162].

[158] Sandra.
[159] Emilie.
[160] Emilie.
[161] Sandra.
[162] Sandra-élément du récit.

La présentation des modalités d'accompagnement engage une vigilance quant à la nature des informations transmises *« Je me suis dit 'il ne faut pas aller trop vite, il faut que ce soit bon pour elle'…Je me suis dit 'il faut que ce soit stable', elle a l'air très intéressante »*[163]. Cette présentation projette le coordinateur sur les modalités futures de la collaboration : « *Il faut vraiment que je l'introduise et que je la forme et que ça se passe bien pour elle…Tout de suite je me suis dit, il faut vraiment que je sois vigilante sur la façon dont elle rentre dans l'équipe, si elle accepte »*[164].

Les prises de décision accompagnent ainsi la présentation graduée des modalités d'accompagnement : *« Je lui dis 'Au début tu seras en observation' »* et *« 'on peut préparer les séances ensemble' »*[165]. Cette présentation permet au coordinateur de poursuivre ses prises d'informations : *« Elle me dit qu'elle est au chômage et qu'elle a du temps. Je me dis que c'est cool, elle va vraiment prendre le temps de le faire à fond »*[166]. Les prises de décision se formalisent plus particulièrement au moment où le coordinateur décide de fixer les dates pour la période de découverte : *« On sort l'agenda. On fixe des dates où elle peut venir en observation…On fixe en fait toutes ces dates d'observation »*[167]. S'engage à cette occasion la transmission d'éléments complémentaires concernant l'organisation de la phase de tuilage en binôme : « *Je lui explique comme va se passer un cours. Donc je lui dis 'Là, la bénévole du groupe va être au courant que tu vas venir, là tu ne seras vraiment qu'en observation, donc tu n'interagis pas avec les apprenants sauf si la bénévole te donne une place particulière, que tu sens que tu peux te permettre de le faire' »*[168]. Enfin, le coordinateur peut évoquer l'accès à la formation : *« Je lui ai dit 'Voilà, il y a aussi l'accès à la formation entre autre sur la démarche ASL'. Mais je ne lui en dis pas plus en fait, je lui dis juste ça…Je lui dis 'Voilà, quand tu auras vu ce que sont les ateliers, je te donnerai le catalogue de formation' »*[169].

Les **valeurs agies** exprimées au niveau de ce dernier zoom participent d'un enjeu de 'réussite' quant à la suite éventuelle que le bénévole va donner à cet entretien.

[163] Sandra.
[164] Sandra.
[165] Emilie.
[166] Emilie.
[167] Emilie.
[168] Emilie.
[169] Emilie.

Les coordinateurs cherchent alors à rassurer le bénévole en lui proposant de différer sa décision : *« Je lui ai proposé de ne pas prendre une décision tout de suite… Donc tout de suite, je l'ai senti rassurée »*[170]. Le coordinateur peut également proposer d'adapter la durée de la période de découverte : *« La rassurer à ce moment-là…Si à la fin de la période de découverte elle sent que ça ne correspond pas du tout à ce qu'elle voulait faire…si elle ne se sent pas prête, on peut rallonger la période de découverte »*[171].

La fin de l'entretien (zoom 6) permet de laisser la porte ouverte au bénévole dans sa décision ou pas d'accepter la mission proposée. La clôture de l'échange[172] s'ouvre à d'autres éléments plus informels qui sortent du cadre du recrutement, tant du côté de la vie professionnelle : *« Après, en dehors de l'entretien, on a parlé de mon expérience autre. Enfin voilà, je lui ai donné des structures où elle pouvait éventuellement être bénévole ailleurs »*[173] que de la vie personnelle : *« On a parlé du quartier puisqu'elle y habite et je me suis présentée aussi comme habitante du quartier »*[174].

L'exploration des zooms qui guident les coordinateurs dans la construction de leur relation d'accompagnement met en évidence les valeurs agies qu'ils mobilisent dans l'espace d'engagement de la communauté d'apprentissage émergente. Dans le zoom 1, les valeurs agies associées à l'axe de la relation reposent sur la posture d'accueil. Dans le zoom 3, la présentation du projet requiert une attitude pragmatique qui accompagnera le choix des mots. Dans le zoom 4, il s'agit de rassurer le bénévole par des informations progressives et adaptées sur les modalités d'accompagnement. Chaque « boucle » de relation caractérisée par une valeur dominante permet de repérer les caractéristiques de l'identification à la communauté émergente (Cf Tab.14 p. 173) : la **mutualité** de l'engagement (la façon de s'engager dans l'action avec d'autres personnes), la **responsabilité** envers une entreprise (construction de formes de responsabilité) et la **négociabilité** du répertoire qui permet le transfert de la compétence à travers les artefacts et le langage de la communauté (Wenger, 2005).

[170] Sandra-élément du récit.
[171] Emilie.
[172] Eléments recueillis hors évocation.
[173] Emilie.
[174] Sandra.

Zooms	**Valeurs agies**	**Identification communautaire** (Wenger, 2005)
Zoom 1 Relation	Qualité de l'accueil/attention portée au projet de bénévolat	La façon de s'engager **(mutualité)**
Zoom 3 Négociation	Attitude pragmatique dans le choix des mots/ publics accueillis	Les formes de **responsabilité**
Zoom 4 Concrétisation	Ajustements progressifs de l'échange (rassurer, différer, adapter)	Le transfert de compétence **(négociabilité)**

Tab. 17 : Caractéristiques de l'engagement communautaire dans chaque zoom de recrutement

La communauté d'apprentissage qui émerge au moment du recrutement implique un processus relationnel que le coordinateur mobilise à chaque étape pour permettre aux bénévoles d'entrer dans la pratique. Chaque « boucle » de relation (Biémar, 2012) traduit une dimension du soi professionnel qui correspond à un invariant d'engagement dans la communauté émergente à partir de l'une de ses dimensions caractéristiques (engagement mutuel, entreprise commune, répertoire partagé).

3- Un engagement qui traduit l'identification à la communauté émergente

L'identification préalable, pour chacun des zooms explorés, des prises d'information et de décision, vient préciser la nature des valeurs agies qui soutiennent le processus relationnel d'accompagnement dans ces trois temps de recrutement repérés comme participant de façon invariante à l'engagement dans la communauté émergente. Nous y retrouvons les trois figures constitutives d'une expérience esthétique qui signifient l'engagement dans une pratique culturelle (le lien, le contact, la brèche). Les métaphores du lien, du contact et de la brèche engagées dans la relation esthétique s'articulent aux trois temps (trois boucles) de l'accompagnement-médiation 'en train de se faire' au moment du recrutement. L'engagement du coordinateur s'opère à la faveur d'un contact (zoom 1) puis d'un lien (zoom 3). La brèche (zoom 4) se présente comme le résultat d'une médiation culturelle réussie à travers la présentation des modalités et des outils qui participeront au suivi des bénévoles.

3-1 Le « contact » et le « lien » comme sources d'identification spontanée

Les coordinateurs se positionnent spontanément, dans le choix des moments, sur les zooms 1 et 3. Dans le zoom 1, l'enjeu relationnel s'instaure dans l'échange en mettant en jeu la relation bénévole/coordinateur autour de valeurs agies exprimées à partir de l'intérêt porté au projet bénévole. Dans le zoom 3, le coordinateur est amené à se positionner sur l'enjeu de la relation bénévole/publics et des valeurs d'accueil inconditionnel inhérentes à une démarche d'éducation populaire en centre social. Ces deux formes d'identification communautaire sont identifiées par Caune (1999) quand il caractérise l'horizon d'attente de la médiation à travers un écart entre la sensibilité du sujet (dimension relationnelle) et la rationalité de l'objet (participation à une collectivité). Le paradigme du point de vue (Caune, ibid) désigne ainsi la dialectique sujet/objet qui accompagne le processus de médiation culturelle à travers deux axes : l'axe de la relation entre les acteurs et l'axe de la relation au monde.

Moments	**Prises d'information**	**Prises de décision**	**Valeurs agies**
Zoom 1 Relation ↓ ***Le contact***	Attitude, feeling, curiosité, positionnement, qualités, expériences, dynamisme, motivations, relationnel	-Faire préciser les motivations -Conseil/orientation	Accueillir : Donner une place Porter attention : Attentes, envies, besoins
Zoom 3 Négociation ↓ ***Le lien***	Compréhension, intérêt, feed-back, acquiescement, reformulations, écoute, prise de notes, questions	-Illustrations -Exemples -Choix des mots	Etre pragmatique : Philosophie des ASL Favoriser la compréhension : Besoins des apprenants

Tab. 18 : Prises d'information et de décision associées aux zooms 1 et 3

Au niveau du « contact », les valeurs agies impliquent l'intérêt que le coordinateur porte au projet et au parcours du bénévole ainsi qu'à la qualité de l'accueil. Au niveau du « lien », les valeurs agies engagent le coordinateur sur le choix des mots permettant de rendre accessible le projet d'activité (besoins des apprenants).

3-2 La « brèche » comme résultat d'une médiation culturelle réussie

Le zoom 4 exploré par les coordinateurs renvoie à la construction de l'engagement bénévole que le coordinateur va guider dans la suite de l'accompagnement. La « brèche » engage les outils que le coordinateur met au service de la participation du bénévole (modalités individuels d'accompagnement).

Moments	**Prises d'information**	**Prises de décision**	**Valeurs agies**
Zoom 4 Concrétisation ↓ ***La brèche***	Questions, gestes, regards, demandes de précisions, même longueur d'ondes	Ne pas aller trop vite, présentation graduée, anticiper l'intégration	S'adapter : Autonomie progressive, temps de la décision

Tab. 19 : Prises d'information et de décision associées au zoom 4

Les éléments associés à l'étape de la brèche ont été mis en évidence dans le deuxième entretien d'explicitation qui a accompagné l'exploration d'un moment significatif en termes de formation pour le bénévole (Cf chapitre 8). La brèche vient alors rendre compte de la rupture attendue en termes d'accès à une production symbolique (Caune, ibid) en soutenant les trois perspectives d'une communauté d'apprentissage : la construction de relations authentiques, des objectifs communs d'apprentissage, le développement de l'esprit communautaire (Orellana, 2005).

Les valeurs agies exprimées à travers les zooms explorés traduisent une identification à la communauté d'apprentissage émergente qui se construit dans l'espace du recrutement. En outre, l'apprentissage communautaire permet de nouvelles propriétés de sens (Wenger, 2005) qui provoquent des changements de position. Les communautés d'apprentissage deviennent ainsi des lieux propices au développement de l'identité en offrant l'accès à des trajectoires négociées de participation.

II- L’émergence du soi professionnel : des trajectoires négociées

Au-delà des indices invariants (soutenus par les valeurs agies identifiées dans la communauté émergente), nous avons relevé pour chaque coordinateur, en fonction du premier choix de moment exploré, des indices singuliers de professionnalité émergente qui renvoient à des spécificités en termes de positionnement. La construction du soi professionnel implique un travail identitaire continu, une construction en contexte, des interactions avec des trajectoires multiples (Wenger, ibid). Les coordinateurs développent des trajectoires « intérieures » qui constituent des occasions de renégociation identitaire à l’intérieur de la communauté d’apprentissage émergente et des trajectoires « frontières » qui engagent un travail de courtage avec les communautés de référence. Nous avons plus particulièrement repéré deux catégories de trajectoire, la première correspond aux valeurs agies exprimées autour de la relation bénévole/coordinateur (zoom 1/axe de la relation) ; la deuxième concerne les préoccupations relatives à la relation bénévole/publics (zoom 3/axe de la négociation). Pour Sandra, la relation bénévole/coordinateur (**le contact**) qui accompagne le choix de son premier moment engage une trajectoire orientée sur le respect de l’engagement bénévole (1). Pour Emilie et Julie, c’est la relation bénévole/publics (**le lien**) qui soutient leurs premiers choix révélant une trajectoire guidée par la connaissance des publics (2). Ces deux orientations axiologiques expriment des trajectoires qui se négocient à la fois à l’intérieur de la communauté émergente et à sa périphérie (3).

1- Le respect de l’engagement bénévole : le contact

Le respect de l’engagement bénévole passe par un intérêt porté aux parcours pendant l’entretien qui se prolongera par des attentions spontanées lors de temps informels tout au long de l’accompagnement. Chez Sandra, cet intérêt porté aux motivations repose sur un préalable en termes de premier accueil (informel) permettant au bénévole de se sentir ‘attendu’.

Le zoom 1 (axe de la relation) exploré spontanément par Sandra engage ainsi plus particulièrement le processus relationnel de l'accompagnement ; ce dernier sous-tend une trajectoire de participation qui s'inscrit plus largement au niveau des expériences de référence que Sandra exprime dans la continuité de l'Ede.

1-1 La trajectoire de Sandra

Sandra décline le zoom 1 en deux temps distincts : un temps dédié aux échanges informels que nous avons nommé 'présentation croisée' et un temps dédié à l'écoute des motivations. Le temps d'accueil informel implique une présentation mutuelle coordinateur/bénévole sur des éléments non directement reliés aux finalités de l'entretien de recrutement. Les échanges portent sur une connaissance respective des habitudes et des centres d'intérêts : *« un échange d'individu à individu sympathique »*. Ces premières minutes de rencontre permettent à Sandra de se faire une première idée de la personne (prises d'information) qu'elle a en face d'elle, de repérer son positionnement dans la relation (intelligence relationnelle). L'accueil est pris au sens physique du terme qui renvoie à une habitude chez Sandra : accueillir l'autre en lui faisant une place (aménager le bureau, ranger les dossiers, déplacer l'ordinateur). Ce temps préalable d'accueil crée les conditions pour que la rencontre se fasse. Le temps d'accueil formel s'engage autour d'une demande de présentation à partir d'une question ouverte *« pour savoir un peu mieux qui vous êtes, pour que l'on se connaisse mieux, pour que l'on se comprenne un peu mieux »*.

Dans ce temps formel, Sandra mobilise plusieurs critères de 'sélection' parmi lesquels le dynamisme et la curiosité. La recherche de qualités humaines sous-tend une préoccupation sous-jacente concernant les publics. Sandra cherche ainsi à repérer si les motivations exprimées correspondent au projet institutionnel. Elle identifie *« en quoi la présence de cette personne va apporter quelque chose pour les apprenants »* ce qui correspond à un objectif général dans sa pratique de recrutement.

Sandra opère également une contre-généralisation s'agissant d'une vigilance vis-à-vis de bénévoles en souffrance confrontés à une problématique *« de l'ordre de rompre l'isolement total pour être avec l'autre »* ; des bénévoles à qui elle ne dira pas non mais pour lesquels elle cherchera une solution intermédiaire : *« C'est vraiment presque un accompagnement social, voir qu'est-ce que le centre social peut faire pour cette personne ».*

Le temps formel de la rencontre repose sur une invitation à exprimer les motivations associées au projet de bénévolat. Parmi les qualités recherchées, Sandra est sensible aux valeurs générales que la bénévole (journaliste) exprime et qui correspondent à sa vision de l'animation de formation (donner vie). Ces qualités viendraient ici combler l'absence de compétence particulière dans le champ de la formation au profit d'une compétence qui s'exprime davantage dans le rapport à l'écrit. Le profil de la journaliste la touche plus particulièrement au niveau du lien qu'elle exprime entre sa vie professionnelle et son projet de bénévolat : les mots qu'elle maîtrise/ les mots que les migrants ne maîtrisent pas. Les valeurs exprimées s'articulent à un double niveau d'engagement *: « une entrée générale d'aider l'autre, le bénévolat…et par son métier, elle trouvait que c'était une bonne porte d'entrée d'aider l'autre ».* La bénévole exprime ainsi une envie générale d'aider l'autre à travers des attentes qui correspondent à ce que Sandra recherche : *« Elle est beaucoup sur le sens et la valeur au niveau philosophique ».* Elle exprime par ailleurs une entrée plus personnelle reliée à son parcours : *« Par son métier de journaliste, elle s'est rendue compte des difficultés que les autres personnes pouvaient avoir dans la vie, qu'elle aimerait bien à un moment donné pouvoir un minimum aider ».*

1-2 Une reconnaissance partagée

Tout en admettant le caractère très subjectif de l'enthousiasme provoqué par cette rencontre, Sandra replace ce temps de recrutement dans un contexte institutionnel en proie à une absence prolongée de bénévole et reconnaît que cet enjeu la guide tout au long de l'échange pour faire en sorte que ça n'aille pas trop vite : *« C'est bon je sais pour moi dans ma tête. Maintenant il faut que son ok pour elle soit bien réfléchi ».*

C'est le moment qu'elle retient comme étant le **moment le plus important** : *« C'est quand je me suis dit, c'est ok pour moi en tant que coordinatrice…Quand j'ai assez d'informations pour dire 'je valide'. C'est là que je me suis dit 'c'est bon ça me rassure, maintenant je peux aller doucement' »*[175].

Dans la continuité de cette émergence de sens (écho demandé avec des **expériences de référence**), Sandra évoque un contre-exemple d'une situation de recrutement dans laquelle elle a adopté le même positionnent mais où elle a su que « ça ne marcherait pas » : une personne autocentrée, un discours qui manque de vie et d'émotions, un problème de positionnement, un manque de maturité et de sens, un manque de simplicité. Cette situation permet de confirmer les valeurs qui la guident dans sa démarche relationnelle à travers des indices qui l'orienteront dans sa décision quand elle est en position de recrutement. Le « contact » repose ici sur le respect de l'engagement bénévole qui contribue à la construction symbolique d'un espace de reconnaissance partagée. Cette reconnaissance mutuelle s'engage à la fois sur un plan informel dans les premiers temps de la rencontre et au niveau d'une reconnaissance formelle des valeurs qui contribuera à l'émergence d'un espace commun de références.

2- La connaissance des publics : le lien

Le coordinateur s'attache ici aux représentations exprimées par le bénévole quant à sa connaissance des publics pour adapter la présentation du projet ASL (axe de la négociation/zoom 3). S'il n'est pas question de compétences, il est question de réflexivité, de capacité à faire évoluer ses représentations, d'adaptation à un contexte centre social. Le temps du recrutement favorise alors la transmission d'éléments visant la compréhension par le bénévole des enjeux associés à l'engagement auprès d'un public migrant en formation d'adultes.

[175] Sandra.

2-1 La trajectoire d'Emilie

Emilie choisit d'évoquer spontanément le moment où elle explique le projet ASL. En se basant sur la représentation que la bénévole (Amandine) se fait d'un centre social, elle reprend les activités clés de la structure pour situer les publics adultes dans le projet plus spécifique de l'activité ASL. La porte d'entrée des publics lui permet de spécifier ce qui s'engage du point de vue de la formation des adultes dans ce contexte : *« Je lui ai dit que c'était un public non scolarisé…qu'il fallait laisser tomber l'objectif du formateur de se donner l'exigence qu'à la fin de l'année les apprenants sachent remplir un formulaire ».* L'objectif des prises de décision d'Emilie est ensuite d'aider Amandine à se représenter en quoi consiste l'activité.

Parmi les invariants repérés au niveau des prises de décision, nous avions relevé l'enjeu d'illustrer de façon concrète ce que signifiait l'apprentissage du français à des adultes migrants. Emilie passe par l'illustration de la façon dont elle prépare une séance sur la base d'une fiche qu'elle a construite : objectifs, supports, déroulement. Au niveau des objectifs, le point central concerne leur déclinaison du point de vue des apprentissages et leur répartition dans les séances : *« Je lui dis que ce n'est pas forcément l'objectif d'une seule séance, c'est-à-dire qu'on la note à cette séance là mais cela peut-être un objectif sur plusieurs séances, voire tout au long de l'année ».* L'enjeu des supports engage l'adaptation constante au niveau des groupes : *« Tu ne peux pas prendre un livre de A à Z, il faut que tu prennes un peu par-ci, un peu par-là ».* La question du déroulement marque l'opérationnalisation de l'animation de la séance : *« Je lui conseille de faire par timing, de séparer sa séance par une première partie sur simplement l'arrivée des apprenants, à se dire bonjour, comment ça va, les trucs classiques »* et *« Je lui dis de diviser sa séance en productions orales, écrites. Tu peux faire après un petit rituel…Je lui donne des exemples ».*

Tout au long de ses prises de décision, Emilie suit les questions que la bénévole lui pose pour s'adapter au plus près de ses attentes et ajuster le support de présentation qu'elle a l'habitude d'utiliser : *« La première question c'était 'Est-ce qu'on peut suivre un livre à la lettre, prendre un livre du début à la fin' ? »* puis *« Je crois qu'elle m'a demandé un exemple d'objectif »* et *« Je crois qu'elle m'a posé des questions sur les supports »*. Les illustrations concrètes qu'Emilie utilise l'engagent plus particulièrement à travers un langage pragmatique accessible : *« Moi ça me protège après s'il y a des soucis de comportement entre le bénévole et les apprenants, s'il y a de la maltraitance en direct, légère auprès des apprenants. Du coup je peux justifier 'en début d'année, j'ai été claire là-dessus, pour moi, c'est super important' »*.

L'accueil inconditionnel des publics guide Emilie dans l'orientation de sa pratique d'accompagnement à travers l'adhésion aux valeurs d'éducation populaire (associée à l'accueil des publics migrants) qu'elle recherche auprès du bénévole. Cela se traduit dans la suite des moments évoqués. Au niveau du zoom 5, elle aborde la question des outils qui formalisent le cadre de l'engagement bénévole, à la fois du côté des contraintes (feuilles de présence, fiches-bilan) et de la place de l'autoformation (échanges de pratiques) : *« Mon objectif c'est vraiment de faire comprendre aux bénévoles que l'engagement, c'est de la connaissance du public, c'est ça aussi, c'est accepter le public, accepter la culture »*.

Pour Emilie, le **moment le plus important** rejoint celui de Sandra : *« Je savais que j'allais pouvoir travailler avec elle »* mais il s'exprime du côté de l'adhésion au projet : *« C'est les réactions d'Amandine, j'ai tout de suite vu qu'elle adhérait au projet »*.

L'écho avec les **expériences de référence** à travers des contre-exemples permet d'envisager cette adhésion comme la valeur clé sur laquelle Emilie fait reposer ses pratiques de recrutement : *« Il y a des bénévoles avec qui ce n'est pas le cas, du coup ce n'est pas du tout les mêmes questions et ce n'est pas du tout la même intonation que j'utilise »*. Avec Amandine : *« Je me suis sentie à l'aise dès le début. Je n'arrive pas à expliquer ça en fait»*.

2-2 La trajectoire de Julie

Le choix spontané du moment porte sur la présentation du projet d'activité dans un positionnement qui engage *« la richesse de ce que les gens ont de leur côté et puis la nôtre »*. On se situe ici sur le fil conducteur de la connaissance des publics comme support d'engagement. Julie se positionne plus particulièrement sur la définition de ce qu'elle entend par 'ateliers' suite à la question d'Evelyne qu'elle reçoit ce jour-là : *« Ateliers, activités, qu'est-ce que ça veut dire ? »*.

Julie procède alors à une déclinaison très concrète à partir de trois exemples. Le premier exemple porte sur la compréhension orale dans l'apprentissage du français : *« Le journal télévisé, on regarde une première fois, on demande aux gens ce qu'ils ont vu, ce qu'ils ont compris, les mots qu'ils ont compris, qui parle, de quoi ça parle… »*. Le deuxième exemple concerne le volet 'lecture' de l'apprentissage à travers le support d'une production écrite : *« On travaille sur les petits journaux gratuits, on apprend aux gens à regarder le journal, ce qu'il y a en première page, c'est en général l'information du moment, qu'il y a des pages politiques, des pages télévision, qu'il y a des pages dédiées à plein de sujets »*. Enfin elle explique comment favoriser l'expression des apprenants à travers des exemples de la vie quotidienne : *« On propose des mises en situation sur 'comment on utilise le téléphone pour prendre un rendez-vous', sur 'comment, à la poste, on est au guichet, on a besoin de quelque chose, on doit se présenter, poser des questions' »*.
Ces prises de décision engagent Julie sur ce qu'elle estime relever de sa philosophie des ateliers ASL (un rapport d'adultes à adultes, d'égal à égal) : *« C'est quelques chose de crucial dans les entretiens quand je reçois quelqu'un pour la première fois »*.

Dans ces **expériences de référence**, Julie revient sur le choix des exemples qu'elle prend pour parler des ateliers ASL : *« C'est toujours quelque chose d'essentiel en fait pour expliquer que les ASL, il y a un objectif principal qui est l'autonomie des gens dans leur vie de tous les jours et après comment on fait, par quel support on arrive à favoriser le plus possible leur autonomie »*.

Julie illustre le choix des exemples comme un passage à vide : *« Toujours un petit moment à vide en ce qui me concerne qui dure très peu de temps, c'est-à-dire le moment où les gens demandent ce que sont les ASL. Alors pas un vide, je ne sais pas ce que je vais leur répondre, je sais, mais un moment où moi je prends le temps de penser à ce que je vais pouvoir leur donner comme exemples, qui visent pour eux le plus concret, le plus compréhensible possible »*[176].

2-3 Une co-construction de savoirs

Le choix spontané de Julie, comme Emilie, est de revenir au moment où elle présente le projet ASL. Le « lien » repose ici sur la référence à une participation collective dans le cadre d'un projet d'activité qui implique le respect des publics, la connaissance de leurs besoins, l'adaptation à leurs spécificités. Les prises d'information alimentent le choix des exemples permettant au bénévole de suivre les explications pragmatiques qui accompagnent ce moment d'entretien de recrutement. L'accompagnement engage la construction de l'adhésion du bénévole à travers des outils et l'acceptation d'une posture d'accompagné qui permet le développement d'une expertise partagée sous la forme d'une co-construction de savoirs au service d'une meilleure connaissance des publics accueillis.

3- Des trajectoires de double niveau

L'accompagnement des bénévoles implique des négociations de sens qui engagent deux trajectoires différentes : des trajectoires guidées par le respect de l'engagement bénévole et des trajectoires orientées sur le versant de la connaissance des publics. Les coordinateurs choisissent spontanément d'évoquer un moment associé à l'un de ces deux axes ; ils identifient ensuite des expériences de référence qui contribuent à confirmer l'orientation (en termes de valeurs) conférée à ce premier choix.

[176] Julie.

3-1 Une continuité d'expérience dans la relation d'accompagnement

La continuité d'expérience (Mezirow, 2001) est rendue visible à travers le fil conducteur de l'Ede 1 qui se poursuit dans l'expression du moment le plus important et les expériences de référence mobilisées dans le prolongement de l'évocation.

Une continuité d'expérience →

	Fil conducteur Ede 1	**Moment le plus important**	**Expériences de référence**
Sandra	Axe relation Bénévole/salarié **Le contact**	C'est ok pour moi en tant que coordinatrice, j'ai assez d'informations pour dire je valide	Indices de reconnaissance d'engagement authentique
Emilie	Axe négociation Bénévole/publics **Le lien**	L'adhésion au projet, j'ai su que je pouvais travailler avec elle	Indices de reconnaissance d'une adhésion au projet
Julie	Axe négociation Bénévole/publics **Le lien**	Le choix des exemples pour parler des ateliers ASL, un moment crucial	Le moment à vide qui accompagne le discours à tenir pour parler des ASL

Tab. 20 : Indices de continuité d'expérience à travers le fil conducteur d'un moment de recrutement

Le fil conducteur de Sandra se situe sur l'axe de la relation à travers la rencontre qui permet de recueillir les informations nécessaires à l'évaluation de la qualité d'engagement que le bénévole exprime au moment du recrutement. Le fil conducteur d'Emilie se situe sur l'axe de la négociation qui lui permet d'identifier l'adhésion au projet d'activité. Le fil conducteur de Julie se situe également sur l'axe de la négociation à travers le choix des mots qui accompagne sa présentation du projet. L'orientation des trajectoires engage une posture qui s'appuie sur un référentiel unificateur traduisant un choix personnel relevant de l'éthique (Paul, 2004). Ce choix traduit plus largement une position dans l'espace social qui se réalise au niveau des communautés de référence en engageant une autre forme de négociabilité.

3-2 Une prise de position dans l'environnement communautaire élargi

Au-delà des processus relationnels d'accompagnement (tutorat comme forme d'accompagnement), les influences institutionnelles qui s'exercent à travers le cadre de l'organisation dans lequel il se déploie (l'accompagnement comme fonction du tutorat) contribuent à faire de l'accompagnement une pratique professionnelle socialement visible (Paul, ibid). L'accompagnement des bénévoles s'inscrit ainsi dans le contexte d'une pratique culturellement médiatisée : *« Ces formes d'affiliation enracinent profondément une réciprocité culturelle sans laquelle une culture partirait bien vite à la dérive »* (Bruner, 1996, p. 190).

La ritualisation de l'agir (Wulf & Gabriel, 2005) tout en favorisant la réalisation de trajectoires négociées contribue au développement de la communauté d'apprentissage : *« Savoir se reconnaître dans ce que l'on fait c'est aussi construire une relation critique ouverte à la valorisation de l'activité et prospective du point de vue de son développement »* (Jorro, 2006, p. 2). La subjectivation de l'agir s'exprime dans le choix d'une trajectoire mise au service de la communauté d'apprentissage émergente et qui traduit une prise de position vis-à-vis des communautés de référence (Cf fig. d p. 174).

Sandra privilégie l'axe de la relation qui exprime l'importance qu'elle donne au **contact** établi avec le bénévole ; elle mobilise sa fonction de coordinatrice au service de la construction d'un engagement bénévole authentique qui engage une reconnaissance partagée. La position prise révèle une préoccupation singulière qui implique simultanément les répertoires partagés des deux communautés de référence. Dans sa pratique de recrutement, les symboles (répertoire associé au centre social) guident le critère d'authenticité qu'elle recherche dans l'engagement ; les styles (répertoire de l'activité ASL) l'orientent sur le repérage des qualités inhérentes à l'animation en formation d'adultes (donner vie). Le zoom 4 exploré dans la continuité exprime le lien aux communautés de référence qu'elle cherche à mobiliser.

Emilie et Julie privilégient l'axe de la négociation à travers la recherche d'une adhésion au projet (**le lien**) qui démarre dès le recrutement par le choix des mots qui accompagnent la présentation du projet ASL. La construction du lien procède dans les deux cas d'une préoccupation à l'égard des publics qui s'inscrit dans une co-construction de savoirs. Cette préoccupation engage les communautés de référence au niveau de l'engagement mutuel à travers d'une part le contrat d'engagement (centre social) et d'autre part l'adhésion au projet (activité ASL). Emilie mobilise plus particulièrement les outils qui participeront simultanément de l'engagement et de l'adhésion (zooms 4 et 5). Julie exprime davantage un intérêt pour les motivations et les représentations que la bénévole formule afin d'identifier la nature de l'engagement qui est mise au service de l'adhésion au projet (zoom 1).

	Engagement dans la communauté émergente	**Prise de position** dans les communautés de référence
Sandra	Respect de l'engagement bénévole *Zooms 1, 4* → **Contact**	Le répertoire partagé (symboles/styles) → *Rapport d'engagement*
Emilie	Connaissance des publics *Zooms 3, 4/5* → **Lien**	L'engagement mutuel (engagement/adhésion) → *Outils d'accompagnement*
Julie	Connaissance des publics *Zooms 3, 1* → **Lien**	L'engagement mutuel (engagement/adhésion) → *Motivations et représentations*

Tab. 21 : Engagements et prises de position à travers les zooms de recrutement explorés

L'engagement dans la communauté d'apprentissage émergente résulte ainsi d'une évolution en contexte : *« Nous évoluons dans plusieurs contextes, soit en participant aux histoires de certaines pratiques, soit en s'engageant dans notre propre développement »* (Wenger, 2005, p. 173). L'interprétation de cette évolution se réalise dans un « contexte » qui permet de reconnaître les apprentissages significatifs.

L’apprentissage comme identité repose alors sur le sens procuré par la trajectoire qui permet de distinguer les choses essentielles c’est-à-dire celles qui contribuent véritablement à la construction identitaire. La négociation d’une trajectoire intérieure dans la communauté émergente participe au développement de trajectoires frontières dites paradigmatiques qui constituent des occasions de participer à l’histoire de la communauté au sens large. Les communautés de référence deviennent un champ de trajectoires possibles qui constituent autant de propositions d’identité pour les praticiens qui s’y engagent.

3-3 Le processus d’engagement dans la reconnaissance de l’éthos professionnel

Le processus d’engagement des coordinateurs repose sur une dualité identification/négociabilité qui caractérise la construction du soi professionnel dans l’espace de la communauté d’apprentissage.

L’identification à la communauté d’apprentissage émergente repose sur deux orientations axiologiques : le respect de l’engagement bénévole (un engagement mutuel) et la connaissance des publics (l’entreprise commune). Ces deux « valeurs » s’expriment respectivement à travers un contact et un lien :

- Un contact (Caune, 1999) qui repose sur une mise en relation (Biémar, 2012) et l’apprentissage d’une façon de s’engager (Wenger, 2005).
- Un lien (Caune, ibid) qui repose sur une négociation (Biémar, ibid) et la construction de formes de responsabilité (Wenger, ibid).

La *négociabilité* traduit les négociations de sens qui vont favoriser la réalisation de trajectoires singulières ; celles-ci sont rendues visibles à travers :

- Une continuité d’expérience (Mezirow, 2001).
- Une position dans l’espace social (Paul, 2004).

La reconnaissance de l'éthos professionnel repose alors sur la compréhension conjointe des *valeurs* mobilisées dans l'espace de la **relation** (versant professionnel du développement professionnel) et des *initiatives* prises au regard des trajectoires suivies (**position** personnelle).

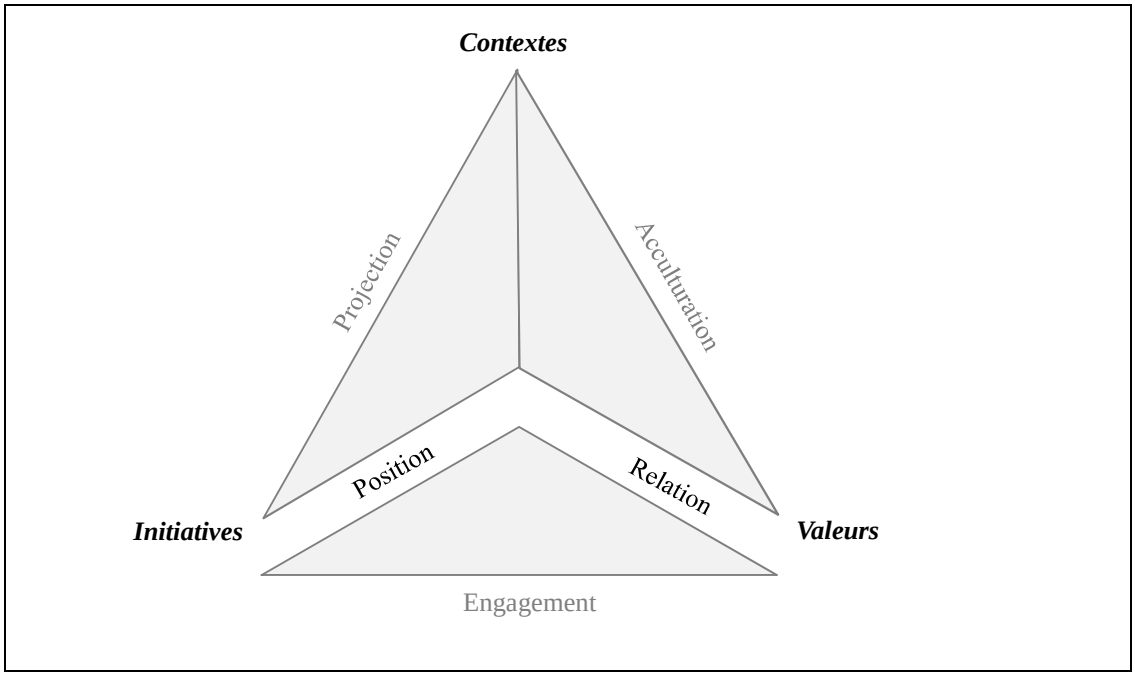


Fig. f : Le processus d'engagement dans la reconnaissance de l'éthos professionnel

Les dimensions professionnelle et personnelle caractéristiques d'une dynamique de développement professionnel (Gosselin et al., 2014) sont ici plus particulièrement révélées. Le processus d'engagement s'articule aux deux autres processus de l'éthos professionnel à travers d'une part la relation qui le relie au processus d'acculturation et à travers d'autre part la position qui le relie au processus de projection.

Synthèse

Le processus d'engagement des coordinateurs repose sur deux orientations axiologiques sous-jacentes à la relation d'accompagnement. Ces orientations accompagnent la construction émergente de la communauté d'apprentissage sur les bases du respect de l'engagement bénévole (reconnaissance partagée) et de la connaissance des publics (co-construction de savoirs). Ces orientations s'inscrivent dans le prolongement des valeurs issues de l'éducation populaire mobilisées dans un projet de centre social (ouverture, participation, émancipation). Elles contribuent à la construction d'un éthos collectif au sein d'une communauté d'apprentissage qui implique des salariés, des bénévoles mais aussi des publics dans leurs propres perspectives d'émancipation. L'identification des valeurs agies qui structurent la communauté émergente coordinateur/bénévoles donnent à voir les « savoirs pour soi » (Cuche et al., 2012) que le coordinateur mobilise dans l'espace du recrutement. Le recrutement contribue ainsi à formaliser ce qui ne relève pas d'une pratique normée par des codes professionnels (le genre). La traduction du soi professionnel accompagne alors le déroulement temporel de l'entretien de recrutement à travers le lien, le contact et la brèche (Caune, 1999).

L'identification des coordinateurs à la communauté d'apprentissage émergente engage des négociations de trajectoires (Wenger, 2005) qui contribuent à la **reconnaissance du soi professionnel dans l'espace communautaire.** L'éthos professionnel se manifeste ainsi à travers les indices d'une continuité d'expérience (Mezirow, 2001) associée à une prise de position (Paul, 2004) dans l'environnement communautaire élargi. La brèche (Caune, 1999) repose sur un répertoire partagé mobilisé en fin d'entretien ; elle permet au coordinateur de se projeter dans l'accompagnement à travers les modalités concrètes de sa réalisation.

Le chapitre 8 sera plus particulièrement consacré à la compréhension du processus de projection et des espaces de reconnaissance qui lui sont associés.

Chapitre 8
Les conditions de reconnaissance associées à la projection du soi professionnel

Les trajectoires négociées dans l'espace relationnel de la communauté émergente se prolongent dans les espaces périphériques des communautés de référence en prenant appui sur des initiatives que les coordinateurs engagent pour donner « forme » à leurs pratiques d'accompagnement. Le processus de projection correspond ainsi au désir de métier qui permet au praticien de se doter d'une stratégie de développement professionnel (Jorro, 2009c). Les modalités de la participation des coordinateurs s'inscrivent dans une traversée des contextes (Akkerman & Bakker, 2011) à partir d'outils qu'ils vont réifier pour accompagner les changements souhaités. La dualité participation/réification (Wenger, 2005) repose alors sur des initiatives qui marquent la réalisation du soi professionnel et engagent les modalités de sa reconnaissance par la transformation des pratiques que les changements initiés suscitent dans les espaces concernés (environnement communautaire élargi).

La compréhension du processus de projection a d'abord reposé sur l'analyse d'« un moment significatif en termes de formation pour le bénévole » (Ede 2) puis sur l'analyse des initiatives prises et des difficultés rencontrées que nous avons repérées lors des entretiens préparatoires (thème 2) et associées aux discours produits par les coordinateurs lors de leur mise en partage dans la phase post Ede. La projection dans un moment significatif de formation traduit la référence au répertoire partagé de la communauté émergente tout en mettant à jour des formes singulières de participation qui contribuent à son renouvellement (I). Les initiatives et les difficultés repérées font émerger des dilemmes qui traduisent des formes d'éthos singuliers et engagent des conditions endogènes et exogènes de reconnaissance (II).

I- La projection dans un moment choisi d'accompagnement

Dans la continuité du premier Ede mené, nous avons engagé la proposition d'une nouvelle consigne en sollicitant auprès des coordinateurs le choix d'une situation correspondant à « un moment significatif en termes de formation pour un bénévole ». Les coordinateurs ont, comme pour le premier entretien, pris le temps de choisir la situation sur laquelle ils souhaitaient revenir ; nous leur en avons d'abord demandé le récit. Ce récit a permis d'identifier à quelle catégorie de moment (un seul zoom exploré) cette situation se référait au regard des temps (formels et informels) repérés lors des entretiens préparatoires. Cette nouvelle évocation se rapporte pour l'ensemble des coordinateurs à l'axe de la « concrétisation » (Biémar, 2012) repérée dans l'analyse préalable des temps d'entretien (1). L'analyse des prises d'information (PI), prises de décision (PD), valeurs agies (VA et VA+) permet d'identifier pour chaque coordinateur des formes différenciées de participation qui contribuent au développement de la communauté concernée (2).

1- Des choix de moments associés à l'axe de la concrétisation

Les moments choisis par les trois coordinateurs correspondent à l'axe de la concrétisation (Biémar, ibid) identifiée en zoom 4 dans le repérage des étapes d'un entretien de recrutement. Le choix des moments donne ainsi à voir les outils d'accompagnement que le coordinateur mobilise à partir d'une référence au répertoire partagé de la communauté d'apprentissage. Cette concrétisation s'exprime à travers des situations qui concernent des bénévoles auprès desquels ils ont fait le constat d'un changement dans le sens d'une évolution vers l'autonomie (Emilie, Julie) ou des bénévoles dont ils souhaiteraient obtenir un changement (Sandra). Ces moments s'inscrivent dans le sens d'une « brèche » qui constitue un point de rupture dans le parcours d'accompagnement.

1-1 La « brèche » comme moment significatif de formation

Emilie évoque la situation de Tiphaine qui vient la voir après une séance d'animation dans laquelle elle s'est sentie plutôt à l'aise. Le moment choisi concerne plus particulièrement l'écoute attentive qu'Emilie réalise ce jour-là pour comprendre ce que Tiphaine a fait évoluer dans sa pratique. Julie choisit la situation de Fabien dont elle observe une prise d'autonomie lors de l'animation d'une séance en binôme. Sandra retient l'exemple d'un groupe de bénévoles peu enclin à fonctionner en équipe et auprès duquel elle va décider d'intervenir.

	Situation choisie/bénévole	**Le moment qui se détache**
Emilie	Tiphaine intervient en ayant préparé seule sa séance après une période de découverte.	Un temps d'échange à la suite d'une séance (expression d'une satisfaction).
Julie	Fabien est un nouveau bénévole qui fonctionne en binôme depuis son arrivée.	Une observation relative à une prise d'autonomie après 1 tuilage ancien/nouveau.
Sandra	Un groupe de 4 bénévoles qui peine à investir le fonctionnement en collectif.	Une intervention en réunion visant la mise au travail d'un groupe de bénévoles.

Tab. 22 : Situations relatives au choix d'un moment réussi de formation

Les récits resituent les bénévoles au début de l'accompagnement permettant de faire le constat d'une évolution. Concernant Tiphaine : *« Quand je l'ai reçue en entretien la première fois, elle n'adhérait pas vraiment au projet ASL…elle me posait plein de questions assez négatives»*[177]. Concernant Fabien : *« Il est venu en observation sur ce groupe-là à partir de janvier…en observant vraiment uniquement au départ une ou deux séances…où il n'est pas intervenu énormément »*[178]. Concernant le groupe : *« Il y a un groupe qui était ok, très positif à l'idée de faire des réunions mais ils ne les faisaient pas trop »*[179].

[177] Emilie.
[178] Julie.
[179] Sandra.

En écho à ces premiers constats, la situation choisie marque une rupture ; soit dans l'évolution de la posture s'agissant de l'appropriation du projet pour Tiphaine : *« Et un jour elle vient me voir après sa séance. Et elle arrive et elle me dit : 'Ca y est j'ai compris pourquoi c'est important pour elles, pourquoi c'est important pour elles les apprenantes. Ecoute là je leur ai fait faire un formulaire, un formulaire d'identité. C'est fou mais j'étais étonnée, elles ont réussi, j'étais trop contente' »*[180] ou de l'autonomie acquise par Fabien : *« J'ai observé de loin que c'est lui qui animait l'atelier »*[181] ; soit à travers la décision de l'organisation d'une séance de travail collective pour accompagner le groupe de bénévoles : *« J'ai proposé de se rencontrer pour parler des apprenants »*[182].

Les moments choisis révèlent pour Julie et Emilie des instants informels très furtifs :
- *« Je suis passée en fait à ce moment-là »* Julie.
- *« C'était court, ce n'était pas un entretien de suivi, c'est un moment où elle passe »* Emilie.

Le choix de Sandra est un peu différent, car il s'agit d'un groupe, mais surtout parce qu'elle est à l'origine d'une intervention à propos d'une situation qu'elle cherche à modifier et pour laquelle elle va initier une certaine formalisation : *« Je voulais proposer de donner des grilles de conditions plus précises pour que cela soit plus homogène les niveaux et que le programme pédagogique soit plus adapté »*[183].

1-2 Le répertoire partagé comme soutien au projet d'accompagnement

Les constats d'évolution mettent en évidence les outils d'accompagnement mobilisés en vue de favoriser l'autonomie progressive des bénévoles. La situation choisie par Julie révèle deux outils majeurs. Il s'agit d'une part de la période de découverte : *« Il y a eu ce petit temps-là d'observation, de prise en main un petit peu des objectifs, des outils »*[184] et d'autre part du tuilage ancien/nouveau : *« Une équipe de formateurs qui est un peu plus habituée, fait son rôle aussi de formateurs auprès des nouvelles personnes »*[185].

[180] Emilie.
[181] Julie.
[182] Sandra.
[183] Sandra.
[184] Julie.
[185] Julie.

La situation relatée par Emilie met en jeu l'appropriation réussie par la bénévole des éléments transmis lors de l'accompagnement à la préparation des séances : *« C'est le moment où elle a préparé sa séance toute seule et qu'elle a mis en animation Son truc. Parce qu'avant elle mettait en animation une séance qu'elle avait préparée avec moi »*[186]. Mais également le temps nécessaire à l'appropriation des outils : *« Elle a eu une réussite de ses apprenantes, mais au bout de plusieurs formulaires…et en même temps elle était super contente de les avoir fait réussir »*[187].

Pour Emilie et Julie, l'axe de la concrétisation se réalise autour de l'appropriation d'un répertoire partagé qui passe par une réalisation individuelle pour Tiphaine : *« Le jour où elle a fait sa séance toute seule et qu'en plus ça a marché, là c'était, c'est bon, elle a adhéré au projet »*[188] et la réussite d'un fonctionnement collectif pour Fabien : *« J'avais eu des retours des deux autres bénévoles qui m'avaient dit '…il a un bon positionnement par rapport aux stagiaires, il a une manière d'intervenir qui est intéressante'»*[189].

Dans le cas de Sandra, les constats à l'origine de sa demande de réunion avec les bénévoles viennent du croisement de plusieurs informations (discussions avec bénévoles et apprenants) révélant un manque de cohérence pédagogique pour les apprenants dans les différents groupes. L'axe de la concrétisation traduit alors la recherche d'un compromis : *« Un moment où je veux les emmener quelque part mais je ne voulais pas imposer les choses »*[190].

L'axe de la concrétisation marque dans les trois situations choisies la capacité du bénévole à élargir l'espace de sa pratique. Cela peut se concrétiser dans le relai d'accompagnement pris auprès de nouveaux bénévoles (Tiphaine) : *« Et depuis, c'est une des très bonnes bénévoles que l'on a. Et elle a même accompagné une bénévole cette année »*[191].

[186] Emilie.
[187] Emilie.
[188] Emilie.
[189] Julie.
[190] Sandra.
[191] Emilie.

Dans le cas de Fabien, l'autonomie se poursuit dans l'élargissement de propositions mutualisées au sein du binôme : *« Et j'ai vu qu'il commençait à répondre et à proposer des choses alors que jusque-là il était un peu en retrait »*[192]. L'accompagnement du groupe de bénévoles requiert pour Sandra la recherche d'une adhésion collective qui va marquer la prise d'autonomie du groupe dans son fonctionnement ultérieur : *« Pour les emmener là où je voulais qu'ils aillent mais je n'étais pas sure, il fallait qu'ils me donnent leur accord »*[193].

Le choix des moments investis par les coordinateurs révèle la diversité des significations qui s'engagent à propos d'un moment de formation significatif. La dualité participation/réification implique la création de discontinuités dans l'évolution des pratiques (Wenger, 2005). Ces formes de participation permettent de se forger une identité en fonction de nouvelles perspectives. Le développement de répertoires à partir d'un répertoire commun engage alors la renégociation du sens des éléments qui le composent pour créer de nouvelles interprétations. La dualité expérience/appartenance transforme les acteurs en même temps qu'elle contribue à renouveler la pratique. Les indices de professionnalité émergente (PI, PD, VA et VA+) relevés dans l'évocation de moments significatifs de formation nous renseignent davantage sur les formes de participation que les coordinateurs mobilisent pour contribuer au développement de la communauté émergente.

2- Formes de participation et renouvellement des pratiques

Les moments choisis contribuent au développement de la communauté émergente à des niveaux d'interaction différents selon les interlocuteurs concernés (l'individu, le binôme, le groupe). Emilie est en situation d'interaction avec une bénévole qui lui exprime sa satisfaction suite à la réussite des apprenants. Julie observe le résultat d'un tuilage à travers le constat d'une autonomie prise par un nouveau bénévole.

[192] Julie.
[193] Sandra.

Sandra anime une réunion de bénévoles desquels elle attend un changement dans leur fonctionnement. Ces formes de participation engagent des liens de courtage qui permettent aux coordinateurs de transférer aux bénévoles les éléments de leurs pratiques dans la perspective d'une participation élargie à l'espace communautaire.

2-1 Un moment informel de bilan post séance : Emilie

Emilie relate la situation de Tiphaine qui vient la voir après une séance qu'elle a préparée seule. C'est un moment très court au cours duquel Emilie se dit (après plusieurs semaines de préparation avec la bénévole) : *« Ca y est, c'est bon, j'ai gagné »*. Ce moment marque l'expression d'une satisfaction face au constat de l'adhésion de la bénévole au projet d'activité ASL. Les **prises d'information** concernent l'écoute attentive d'Emilie pour comprendre ce qu'il s'est passé ce jour-là pour Tiphaine. Les **prises de décision** vont alors lui permettre d'exprimer rapidement sa satisfaction : *« Je lui ai dit que j'étais contente pour elle »* et de relancer pour comprendre ce qu'il s'est joué sur un plan pédagogique : *« Je lui ai demandé comment elle avait amené cet exercice-là »*. Emilie prend conscience de l'évolution majeure qui vient de se produire dans l'appropriation du projet ASL par Tiphaine : *« Elle a trouvé son organisation, elle a organisé sa séance, elle a su faire…Ça va la faire adhérer au projet ASL…C'était vraiment une révélation »*. Elle choisit de ne pas lui en faire part ce jour-là : *« Mais je ne lui dis pas forcément. En tout cas je ne m'en souviens plus…Il y a d'autres moments où je l'ai revue mais je ne pense pas que ce soit à ce moment-là »*.

Les **valeurs agies** qui accompagnent le déroulement de ce moment s'articulent autour des deux dimensions caractéristiques de l'engagement dans la communauté d'apprentissage émergente. On retrouve d'une part l'enjeu de la connaissance des publics : *« Maintenant qu'elle a adhéré, c'est une nana qui va aimer son public...Elle a appris à connaître son public…Elle m'a dit comme ça 'Je suis contente parce que maintenant elles sourient, elles disent quand elles ne comprennent pas' »*.

On retrouve d'autre part le respect de l'engagement bénévole : *« Je me dis que c'est important quand même de continuer à l'accompagner. Enfin de l'accompagner, d'être là quand elle me demandera ».*

La participation d'Emilie à la communauté émergente plus particulièrement engagée à partir d'une trajectoire autour de la connaissance des publics (Ede 1) se confirme dans sa projection avec Tiphaine (Ede 2). Le **moment le plus important** (Ede 2) pour Emilie s'ajuste au constat d'une évolution : *« Elle m'a dit 'Elles ont réussi' et pas 'J'ai réussi'…Ca veut dire qu'elle n'est pas là pour elle, elle est là pour elle**s** ».* Emilie repère ce changement de discours par rapport à celui tenu au moment du recrutement.

Les **expériences de référence** mobilisées dans la continuité de cette évocation s'engagent autour de la question de l'adhésion des bénévoles au projet ASL. Emilie opère alors une comparaison avec la personne qui a travaillé en binôme avec Tiphaine : *« C'est vrai que par rapport à son binôme…c'est une révélation que son binôme n'a pas eu au même moment…Elle n'a pas eu ce déclic l'autre binôme ».* Pour Emilie, l'équilibre s'opère entre le respect du temps nécessaire à l'appropriation du projet et le constat que la « place au doute » ne doit pas durer trop longtemps : *« Il ne faut pas que ce soit trop long l'adhésion au projet parce que sinon cela ne va jamais se faire ».* Emilie se projette dans la nécessité d'un accompagnement complémentaire qui permet de maintenir l'adhésion du bénévole et de développer sa participation. S'agissant de Tiphaine : *« Elle a pris un atelier conversation en plus. Au jour d'aujourd'hui, elle est au CA…Enfin voilà l'évolution, c'est top ».*

2-2 L'observation d'une prise d'autonomie : Julie

La situation choisie par Julie concerne un moment d'observation furtif qui lui a permis de constater que Fabien, habituellement en position d'observation dans l'animation des séances avec son binôme, était en train d'animer la séance : *« Je le vois pendant que je passe, je me dis 'c'est super, c'est lui qui anime' ».*

Les **prises d'information** reposent sur des éléments d'observation de l'attitude de Fabien : *« Je le sens à l'aise, je le sens à sa place »* ou *« Il était debout à ce moment-là »*. Les **prises de décision** accompagnent la prise de conscience du constat d'une évolution : *« C'est Fabien qui anime ce soir donc c'est lui qui a pris la main, donc ça veut dire que c'est lui qui a dû préparer et proposer l'animation »*. Julie (comme Emilie) choisit de ne pas restituer ce jour-là à Fabien les éléments du constat qu'elle vient de faire : *« J'ai continué et je ne suis pas revenue. J'aurais pu le faire, c'est-à-dire à la fin de la séance lui dire 'Ca y est, c'est toi qui a animé'. J'aurais pu lui poser des questions sur le fait de savoir s'ils avaient préparé ensemble ou si c'est lui qui avait fait une proposition »*[194].

Les **valeurs agies** qui accompagnent le déroulement furtif de ce moment s'expriment au niveau de la confiance dans la qualité des transmissions qui se réalisent entre bénévoles dans le cadre des tuilages : *« Pouvoir faire confiance aux formateurs qui sont en présence et en animation…de pouvoir leur déléguer cette partie-là de la formation, d'accueil et de formation des bénévoles »*. Cette délégation de confiance touche indirectement le respect des publics accueillis : *« Tu n'as pas besoin d'être là, tu peux avoir complètement confiance sur ce qu'il se passe pendant les cours et sur l'attitude que les gens peuvent avoir envers les gens qu'on accueille »*. Ces valeurs agies s'inscrivent dans le prolongement des « boucles » qui soutiennent l'espace relationnel de la communauté d'apprentissage émergente. Ici sur l'axe de la concrétisation, on retrouve le respect de l'engagement bénévole à travers la confiance exprimée aux formateurs les plus anciens au niveau du travail de tuilage qu'ils réalisent auprès des nouveaux. En toile de fond, les valeurs associées à la connaissance des publics s'expriment au regard de la qualité de l'accueil que les bénévoles leur réservent. La trajectoire de Julie (Ede 1) se confirme de façon complémentaire dans sa projection avec Fabien (Ede 2) à travers un exemple de délégation réussie. La confiance accordée aux anciens bénévoles vient ici préciser les modalités d'accompagnement qui participent d'un accueil respectueux des publics.

[194] Ce commentaire nous a paru intéressant à intégrer dans l'analyse du fil de l'action bien qu'il s'agisse d'une prise de décision envisagée et non effectivement réalisée.

Le **moment le plus important** (Ede 2) s'exprime à travers l'observation de la posture de Fabien : *« C'était qu'il soit en première position d'animer le cours, en tout cas le début du cours tout seul. Avec du coup le formateur plus ancien à ses côtés mais plus en retrait »*. Cette observation s'engage à la faveur du constat d'une évolution positive chez Fabien : *« D'habitude, il est soit plus en retrait, toujours à côté de l'autre formateur, mais un peu plus en retrait, un peu plus en second en fait, en bras droit, en second »*. Cette évolution dans le changement des places renvoie Julie à la question plus large de l'accueil d'un nouveau bénévole : *« Ca fait partir de la philosophie qu'on a d'accueil des gens et de la bienveillance que ce soit à l'égard des bénévoles comme des stagiaires »*. Les **expériences de référence** mobilisées dans la continuité de cette évocation font appel à des expériences moins réussies de tuilage : *« L'autre bénévole était un peu en retrait et elle ne trouvait pas trop sa place »* qui interpellent Julie sur l'importance de sa place dans l'organisation des tuilages anciens/nouveaux : *« Je ne suis pas tout le temps avec les gens donc si je délègue cet aspect de la formation, il faut que je vérifie à des moments donnés, comment ça fonctionne »*.

2-3 La recherche d'une adhésion collective : Sandra

La situation de Sandra s'inscrit dans un contexte de réunion qu'elle a initié en vue de favoriser l'appropriation par les bénévoles d'une décision qu'elle souhaite prendre. Elle partage avec eux le constat général d'une hétérogénéité des groupes qui s'avère plus fortement marquée dans le groupe qui les concerne : *« Je suis partie d'un constat…je voulais savoir s'ils étaient d'accord, s'ils avaient des difficultés avec ça »*. Les **prises d'information** de Sandra reposent sur une écoute active et une prise de notes lui permettant d'identifier les points sur lesquels elle pourra éventuellement s'appuyer pour amorcer sa prise de parole : *« J'avais déjà trouvé une solution mais pour être sure que la solution que je propose correspond ou aide à améliorer les choses »*. Les prises d'information se poursuivent dans l'identification des positions respectives : *« Il y en a qui disent 'c'est la vie'…il y en a qui disent 'on fait du mieux que l'on peut' »* et du moment opportun pour formuler sa proposition : *« Tout le monde s'était exprimé et après je trouve que la conversation était trop longue »*.

Les **prises de décision** accompagnent d'abord une phase d'écoute active où la distribution de la parole occupe une place importante. Vient ensuite la décision d'annoncer la proposition : *« J'ai beaucoup réfléchi parce que ça me préoccupe beaucoup…je voulais vous faire une proposition »*. Sandra prend appui sur une bénévole du groupe auprès de laquelle elle a déjà testé son idée : *« Et après on leur a présenté parce qu'on a parlé presque à deux voies, les critères »*.

Les **valeurs agies** exprimées par Sandra s'orientent sur l'idée de *« trouver une solution partagée qui est la moins mauvaise »*. Sandra raccroche cette valeur à sa conception de l'accompagnement des bénévoles qu'elle formule dans l'identification du **moment le plus important** : « *C'est le but de l'accompagnement social, c'est de bouger quelque chose qui devient une réalité pour les autres »*. Cette conception croise les deux dimensions inhérentes à la construction de la communauté d'apprentissage émergente, d'une part *« faire en sorte que les ASL aident au mieux la grande majorité du public »* et d'autre part aider les bénévoles *« à se sentir mieux dans l'animation…à avoir un contenu beaucoup plus facile, en tout cas agréable et utile »*. Cette double conception engage Sandra sur un positionnement qui vient confirmer et compléter la trajectoire exprimée dans l'Ede 1 (plutôt orientée sur le respect de l'engagement bénévole) : *« Je dirais même que moi, les bénévoles c'est presque mon public bénéficiaire…Les bénévoles c'est mon public bénéficiaire indirect ou secondaire »*.

Les **expériences de référence** de Sandra s'expriment autour d'une continuité dans sa posture d'animation de réunion : *« C'est ce qui est dans la réunion qui permet d'aller vers quelque chose de précis. Soit je viens avec des éléments vers où je veux les emmener, soit c'est le groupe qui va ensemble être force de proposition »*. Finalement, elle réalise ici sa conception de la coordination : *« Pour moi la finalité d'une coordinatrice ASL ce n'est pas de faire de la coordination ASL…coordonner, c'est un moyen, ça donne du sens »* (Ede 2) qui permet de relier ce dont les apprenants ont besoin dans leur majorité et ce que les bénévoles vont être capables de proposer au regard des postures attendues en formation d'adultes.

L'ensemble des valeurs agies qui s'expriment dans un moment de projection (Ede 2) s'inscrivent dans la continuité des orientations axiologiques exprimées au moment du recrutement (Ede 1). L'expression de ces valeurs agies engage la participation des bénévoles au répertoire de la communauté émergente à travers trois modalités différentes : la généralisation de la participation (Emilie), la mise en place de relais d'accompagnement (Julie), l'appropriation d'une culture commune (Sandra). Ces modalités qui s'expriment dans la restitution des expériences de référence engagent des prolongements de nature différente quant à la participation des bénévoles dans l'espace communautaire élargi.

	Fil conducteur **Ede 1 (trajectoire)**	Fil conducteur **Ede 2 (valeurs agies)**	**Répertoire partagé** (expériences de référence)
Emilie	Connaissance des publics	Bénévole en accord avec les besoins du public ↓ **Adhésion au projet**	Construction d'une adhésion pour faire évoluer l'engagement
Julie	Connaissance des publics	Bénévole à sa place dans l'animation ↓ **Autonomie acquise**	Tuilage ancien/nouveau comme forme de délégation basée sur la confiance
Sandra	Respect de l'engagement bénévole	Bénévoles bénéficiaires indirects ↓ **Décision partagée**	Appropriation d'une culture commune de formation adaptée aux publics

Tab. 23 : Contributions au développement du répertoire de la communauté émergente

L'analyse de ces trois temps singuliers d'évocation permet de constater les discontinuités qui s'opèrent dans l'espace relationnel des communautés émergentes.

Le prolongement des discontinuités dans les communautés périphériques de référence est rendu visible à travers des initiatives (ce que les coordinateurs font évoluer…) qui, en renouvelant les pratiques, engagent les conditions de leur reconnaissance à l'intérieur et aux périphéries de la communauté d'apprentissage.

II- La projection dans les espaces de reconnaissance

Les initiatives des coordinateurs ont été repérées dans l'analyse des entretiens préparatoires à travers l'expression de perspectives singulières de changement. Cette partie du matériau a été restituée aux coordinateurs (Post Ede) à partir d'une synthèse de leurs initiatives les plus significatives. Ces initiatives, qui s'inscrivent dans le prolongement des répertoires mobilisés (Ede 2), permettent d'assurer les conditions endogènes de reconnaissance de la communauté d'apprentissage (forme de sécurité ontologique) à partir de la conception que les coordinateurs se font de l'engagement bénévole dans une activité ASL en centre social (1). Nous avons ensuite demandé aux coordinateurs d'opérer un lien entre ce qu'ils avaient identifié comme « important » dans les Ede et les initiatives que nous avions repérées. Les coordinateurs ont alors pu compléter les éléments restitués. Cette dernière phase nous a permis d'identifier pour chacun d'eux un dilemme spécifique lié à une difficulté particulière. Ces dilemmes permettent de repérer des formes d'éthos singulier et les conditions de reconnaissance exogène qui leurs sont associées (2).

1- Des initiatives qui engagent des conditions endogènes de reconnaissance

Les outils mobilisés par les coordinateurs permettent d'assurer la reconnaissance endogène de la communauté émergente à travers des initiatives qui les singularisent.

1-1 Des outils d'accompagnement : Emilie

Les initiatives prises par Emilie sont de quatre ordres : le renforcement du cadre de l'accompagnement à travers une présence plus soutenue (réponses aux sollicitations des bénévoles, propositions de réunions), la simplification des outils d'évaluation (évaluations trimestrielles, fiche bilan), la formalisation de temps d'accompagnement (recrutement et périodes de découverte), la création d'un jeu pédagogique pour permettre aux bénévoles de remettre en question leurs techniques d'animation.

Ces initiatives soutiennent la trajectoire dominante guidée par la **connaissance des publics** (Ede 1). Elles engagent la concrétisation des moyens permettant de soutenir l'adhésion du projet (fil conducteur Ede 2) à travers le cadre, les évaluations et la formalisation de temps dédiés. La construction de l'adhésion (individuelle et collective) caractérise ici une vision de l'engagement bénévole qui implique une présence dans l'accompagnement : *« Quand il y a un bénévole qui me sollicite, je lui propose dans la semaine qu'on se voit, enfin avant sa prochaine séance en fait »*[195]. Les initiatives d'Emilie caractérisent sa participation au répertoire de la communauté émergente tout en contribuant à la transformation des pratiques à la périphérie des communautés de référence (environnement communautaire élargi). A travers l'exemple de Tiphaine, l'activité ASL est en effet une porte d'entrée pour faire évoluer la participation des bénévoles à l'œuvre commune du centre social. L'attachement d'Emilie à l'accompagnement individuel marque une conception de l'engagement bénévole qui tend vers la transformation des logiques individuelles d'engagement.

1-2 Un cadre pédagogique : Julie

Les initiatives prises par Julie s'articulent autour d'un même fil conducteur, le fait de poser du cadre au niveau de la pédagogie. Ces initiatives engagent plusieurs modalités d'accompagnement associées : des temps d'observation, un suivi en sous-groupes (échanges sur les outils et les évaluations), des interventions régulières au niveau de l'accueil physique des stagiaires et des bénévoles, des réunions et des régulations en cas de difficultés (à titre individuel). Les initiatives prises soutiennent la trajectoire dominante autour de la **connaissance des publics** (Ede 1) à travers des modalités d'accompagnement qui donnent un cadre propice à la construction de l'engagement bénévole, notamment du point de vue du soutien individuel : *« Il vaut mieux parler de ces sujets là avec les gens de manière individuelle, plus ou moins formellement ça dépend. Mais en tout cas en individuel »*[196].

[195] Post Ede.
[196] Post Ede.

Dans le prolongement de l'Ede 2 et l'exemple de Fabien, le tuilage ancien/nouveau constitue un appui dans la démarche d'engagement sur le plan individuel (Fabien prend sa place) mais surtout collectif dans la mesure où les liens de courtage s'engagent plus globalement au service des apprentissages dans la périphérie de la communauté émergente. La 'projection' des bénévoles s'engage ainsi dans un espace de co-formation autour de l'activité ASL (tuilage anciens/nouveaux). La vision de l'engagement bénévole associée contribue à la construction d'un cadre d'apprentissage coopératif favorisant la formation des pairs.

Ce cadre d'apprentissage implique néanmoins la présence d'une fonction-support conférée par l'institution permettant de garantir la légitimité de l'accompagnement : *« Ces changements, ce n'est pas révolutionnaire non plus. Mais il faut être appuyé, parce que moi je suis coordinatrice, je ne suis pas directrice. Il faut être appuyé dans ces choix, dans ces orientations »*[197]. En l'absence d'une charte d'engagement, Julie engage sa responsabilité du côté du positionnement des formateurs bénévoles dans le prolongement d'une trajectoire marquée par la préoccupation des publics. Le cadre pédagogique qu'elle a contribué à faire évoluer repose sur une articulation entre le soutien du travail en sous-groupes de bénévoles et sa présence avant/après les séances (cadre d'accueil). Cette dialectique marque la contribution de Julie à la transformation des pratiques dans l'environnement communautaire élargi à partir d'une conception de l'engagement bénévole qui repose sur la notion de collectif.

1-3 Des espaces relationnels : Sandra

Les initiatives de Sandra s'articulent autour de trois préoccupations qui ont contribué à changer les modalités d'accompagnement des bénévoles. La première initiative repérée concerne la relation humaine salarié/bénévole ; il s'agit du fil conducteur sur lequel Sandra s'appuie à travers une trajectoire orientée sur le **respect de l'engagement bénévole** (Ede 1).

[197] Post Ede.

L'attention portée au bénévole et l'écoute que Sandra s'emploie à développer permettent d'engager une relation « humaine professionnelle ». Cette initiative s'engage dans le prolongement de la situation choisie d'un moment de recrutement. Le parcours et les motivations exprimées s'inscrivent dans une vision de la relation humaine qui implique le partage des valeurs au service d'un engagement auprès du public : *« Sur l'entretien, j'ai essayé de repérer les compétences relationnelles et en même temps j'étais dans une relation humaine avec le bénévole »*[198]. Les parcours en marge (ne répondant pas à ces critères) trouvent néanmoins leur place dans une structure centre social à condition d'opérer une vigilance particulière quant à la nature de l'activité qui sera prise en charge par le bénévole. La deuxième initiative qui caractérise Sandra est la formalisation d'un certain nombre de critères concernant le recrutement des bénévoles notamment du point de vue des compétences à animer un groupe d'adultes en formation. Une dernière initiative touche à la structure pédagogique que Sandra a mise en place à travers différents points d'amélioration : les outils, la bibliothèque, les réunions. Ces points permettent de favoriser l'appropriation de la relation bénévole/apprenant.

La trajectoire de Sandra exprimée autour du respect de l'engagement bénévole se confirme à travers des initiatives qui concrétisent les moyens de l'appropriation du projet ASL (Ede 2). Les initiatives touchant à la création et à l'animation d'espaces relationnels participent ainsi d'une recherche d'adhésion aux valeurs de la formation des adultes. Pour Sandra, les bénévoles sont un public bénéficiaire indirect (secondaire). Ses initiatives s'inscrivent dans une vision de l'engagement bénévole qui implique la dimension relationnelle de l'accompagnement. La présence dans l'accompagnement contribue alors à la construction d'un cadre d'engagement authentique basé sur la référence aux valeurs qui se prolonge dans l'environnement communautaire élargi à travers une conception de l'engagement bénévole qui repose sur une logique de reconnaissance mutuelle.

[198] Post Ede.

Les initiatives dans lesquelles les coordinateurs se reconnaissent participent d'une sécurité ontologique (Billett, 2008) qui s'exprime de deux façons différentes :

- *« C'est vraiment lié à ce que je suis qui a eu un impact sur ma façon de coordonner. Ce que je suis en tant que professionnelle et en tant que Sandra…J'ai fait évoluer le poste par rapport à ce que je suis et à ce qui me paraissait bon »* Sandra (Post/Ede).

- *« Je sentais qu'il y avait des choses avec lesquelles je n'étais pas en accord…Au final j'ai observé beaucoup de choses en désaccord avec ce que je pensais »* Julie (Post/Ede).

Ces initiatives (**réification**) contribuent au développement de la communauté d'apprentissage (**participation**) à partir de la projection que les coordinateurs se font de l'engagement bénévole (individuel, collectif, mutuel) ; la quête de sécurité ontologique des coordinateurs accompagne alors la formalisation des conditions de **reconnaissance endogène** des communautés émergentes.

	Participation (répertoire CAE)	**Réification** (prises d'initiative)	Projection **Reconnaissance endogène**
Emilie	Construction d'une adhésion pour faire évoluer l'engagement	-Présence soutenue -Simplification des évaluations -Formalisation de temps -Création d'un jeu pédagogique	Transformation/évolution ↓ ***Engagement individuel***
Julie	Apprentissage coopératif visant la formation des pairs	-Cadre pédagogique : observation, réunions, sous-groupes -Cadre formel d'accueil	Coopération/transmission ↓ ***Engagement collectif***
Sandra	Engagement authentique basé sur la référence aux valeurs	-Relation humaine professionnelle -Formalisation des compétences -Cadre pédagogique partagé	Accueil/intégration ↓ ***Reconnaissance mutuelle***

Tab. 24 : La participation/réification au service d'une logique endogène de reconnaissance

Les initiatives prises par les coordinateurs, en reposant sur des conceptions singulières d'engagement bénévole, mobilisent une confrontation des points de vue dans l'environnement communautaire élargi à partir d'une traversée des contextes (Akkerman & Bakker, 2011) qui accompagne le déploiement de leurs outils. La référence aux communautés périphériques, qui contribue à l'émergence de la communauté d'apprentissage (à travers des opérations de traduction qui permettent d'en aligner les perspectives), soumet ici les coordinateurs à des logiques exogènes de reconnaissance qui accompagnent le renouvellement de leurs pratiques

2- Dilemmes de participation et conditions exogènes de reconnaissance

Dans la continuité de la restitution des initiatives, s'est engagée une proposition de réajustement permettant aux coordinateurs de réagir quant aux liens éventuels qu'ils opéraient dans l'après-coup par rapport aux éléments importants identifiés dans les Ede. Les coordinateurs ont ainsi pu identifier une initiative 'significative' qui répond à une difficulté majeure rencontrée dans l'accompagnement des bénévoles et que le changement initié va chercher à résoudre. La résolution des dilemmes les confronte à des (non) signaux de reconnaissance renvoyés par les communautés périphériques de référence. Ces résolutions de dilemmes conditionnent un processus exogène de reconnaissance dans l'environnement communautaire élargi.

2-1 Des formes d'éthos singulier

A partir de l'initiative considérée par les coordinateurs comme la plus significative au regard des valeurs de référence qu'ils viennent de repérer, nous avons fait émerger trois formes d'éthos : pédagogique (Emilie), technique (Julie), relationnel (Sandra).

2-1-1 Un éthos pédagogique : Emilie

Parmi les initiatives restituées à Emilie, la création du jeu pédagogique retient spontanément son attention quant à la résonance produite au niveau du respect des besoins du public.

Ce jeu mis à la disposition des bénévoles vise à susciter l'adhésion au projet ASL ; cette initiative s'articule aux valeurs inhérentes à sa trajectoire autour de la **connaissance des publics.** Elle correspond aussi à une forme de réponse quant aux deux principales difficultés qu'elle rencontre avec les bénévoles. La première difficulté concerne le fait que les bénévoles ont du mal *« à travailler à partir des besoins des apprenants »*[199] ; le jeu pédagogique qu'elle a créé permet aux bénévoles de repérer les besoins (plus ou moins explicites des apprenants) pour construire une séance et faire évoluer les contenus pédagogiques en conséquence. Ce jeu comporte des images qui invitent les apprenants à désigner les situations à propos lesquelles ils ressentent le besoin d'apprendre à s'exprimer selon des thématiques issues de la vie quotidienne. La deuxième difficulté rencontrée par Emilie s'inscrit dans le même ordre d'idée, il s'agit de *« valoriser le niveau des gens »*[200] à travers une attention particulière concernant le respect des marges de progression des apprenants.

Les initiatives d'Emilie répondent à une difficulté globale autour du besoin des apprenants ; elles traduisent une volonté de changement dans l'accompagnement à la progression des bénévoles au niveau de l'adhésion au projet ASL. Le dilemme engage ici la dimension pédagogique de l'éthos professionnel (Lemaître et al., 2013) qui traduit une tension entre les attentes (du public) et les contraintes de l'activité (appropriation du projet ASL). Cette dimension pédagogique renvoie aux enjeux de transformation/évolution de l'engagement individuel qu'Emilie cherche à développer et que le cadre institutionnel du centre social permet de garantir : *« On a un guide d'entretien qui a été travaillé en équipe il y a 2 ans, parce qu'en fait on était en manque de bénévoles…Donc en fait on a retravaillé toute la démarche de recrutement. Donc en fait on a tous le même guide d'entretien qu'elle que soit l'activité »*[201]. Les signaux de reconnaissance associés à cet éthos pédagogique émanent alors d'abord des pairs à l'intérieur du centre social (outils communs, réunions transversales).

[199] Entretien préparatoire.
[200] Entretien préparatoire.
[201] Commentaire/Ede 1.

Ils proviennent également du travail conjoint avec des structures associées au développement des ASL qui permet de contribuer à la formation des bénévoles : *« Quelqu'un qui a déjà commencé les ASL, qui a déjà été formé, les formations de la fédération ça ne suffit plus, il faut aller un peu plus loin…Ce sont des centres de formation plus officiels...le CEFIL, le GISTI, le Radya »*[202]. Ces organismes viennent 'compléter' les formations fédérales pour développer la posture requise en animation ASL.

2-1-2 Un éthos technique : Julie

Les initiatives restituées à Julie l'amènent très rapidement à revenir sur la difficulté de formalisation d'un cadre d'accueil des bénévoles en l'absence d'une charte d'engagement. Elle évoque dans ce contexte *« un manque d'appui pour assoir ces changements »*[203]. Cette difficulté renvoie Julie à la question du positionnement des bénévoles par rapport aux apprenants : le manque de cadre lui demande une vigilance particulière pour soutenir sa trajectoire articulée autour de la **connaissance des publics.** Elle tire alors sa légitimité dans la construction d'un cadre dit pédagogique qui lui permet de garantir les valeurs d'un projet ASL : *« On coordonne une activité, on est garant du cadre »*[204]. Julie opère un rapprochement entre sa conception de l'accueil des apprenants (en termes d'attentes vis-à-vis des bénévoles) et sa façon d'envisager l'accueil et l'accompagnement des bénévoles : *« Je pense que le cadre que l'on a soi-même c'est celui que l'on reproduit. Si moi je donne une orientation, que je considère les bénévoles comme des adultes, ils sont en train d'apprendre à apprendre aux autres…Et eux du coup, quelque part, ils reproduisent la même chose par rapport aux stagiaires »*[205]. La transmission du projet ASL engage la question des apprentissages bénévoles que la légitimité acquise dans l'accompagnement permet de faire évoluer : « *Si on arrive dans une association où chacun est à sa place, la direction, l'équipe, les salariés et les bénévoles, c'est plus facile pour chacun d'être dans son rôle, dans sa place et d'être légitime à cet endroit-là. Si c'est fluctuant…difficile pour tout le monde d'être dans son rôle, dans sa fonction, au bon endroit »*[206].

[202] Entretien préparatoire.
[203] Post Ede.
[204] Post Ede.
[205] Post Ede.
[206] Entretien préparatoire.

Cette difficulté engage la dimension technique de l'éthos (Lemaître et al., ibid) qui renvoie aux enjeux de transmission/coopération sur lesquels Julie s'appuie pour accompagner la construction de l'engagement collectif dans son cadre associatif. Elle exprime une tension entre les objectifs du centre social et la compétence technique du bénévole qu'elle accompagne. Les signaux de reconnaissance associés à cet éthos technique impliquent un portage institutionnel permettant de conférer sa légitimité au cadre d'accompagnement impulsé par le coordinateur. Dans le cas de Julie, l'absence de cadre clairement défini au niveau du centre social (absence d'une charte d'engagement) rend difficile l'accompagnement des bénévoles. Julie recherche des points de reconnaissance sur le territoire auprès de collègues coordinateurs en dehors de sa structure : « *J'ai vu d'autres coordinateurs et c'est aussi comme ça qu'on apprend des leviers pour coordonner l'équipe* »[207]. Une forme de transversalité s'opère également entre collègues coordinateurs impliqués dans une activité ASL dans des centres sociaux différents : *« Des réflexions, on en a en équipe et puis moi j'en ai avec d'autres collègues qui coordonnent les ASL dans d'autres centres sociaux »*[208].

2-1-3 Un éthos relationnel : Sandra

Les initiatives restituées à Sandra l'amènent spontanément à la dimension de la relation humaine qui constitue sa principale difficulté lorsqu'il s'agit de répondre aux attentes des bénévoles : *« Ils attendent une écoute quand ils sont en difficulté, ils attendent de se rencontrer aussi entre eux, ils attendent une reconnaissance large des apprenants, ils attendent d'être rassurés, ils attendent d'être formés ; en fait ils attendent d'être autonomes mais ils attendent qu'on les aide »*[209]. La réponse à ces attentes, basée sur la reconnaissance mutuelle, s'inscrit dans le prolongement des enjeux d'accueil/intégration qui constituent pour Sandra un dilemme entre la satisfaction des apprenants et la construction d'une expertise bénévole. La dimension relationnelle de l'éthos (Lemaître et al., ibid) s'appuie ici sur la qualité de l'accueil dans un objectif de **respect de l'engagement bénévole.**

[207] Entretien préparatoire.
[208] Entretien préparatoire.
[209] Entretien préparatoire.

Les signaux de reconnaissance associés à cette forme d'éthos engagent la communauté ASL formée par les pairs coordinateurs et bénévoles, à l'intérieur du centre social et dans le fonctionnement en réseau des centres qui fédère l'entité à laquelle elle appartient. Dans le cas de Sandra, on note (à l'inverse d'Emilie) un écueil dans la reconnaissance des pairs coordinateurs : *« J'ai eu le sentiment qu'en arrivant à ce poste, on ne me donnait pas les informations, une forme de concurrence… : être l'ASL qui fonctionne le mieux vis-à-vis des autres, un faire-valoir au niveau de la direction »*[210]. Les bénévoles constituent alors un point d'appui pour Sandra dans sa conception de l'accompagnement (logique de reconnaissance mutuelle).

2-2 Des signaux de reconnaissance

L'initiative la plus significative répond pour chaque coordinateur à une difficulté majeure rencontrée dans le cadre de l'accompagnement. La forme d'éthos correspondante s'articule à des (non) signaux de reconnaissance qui diffèrent selon les acteurs impliqués. Ces acteurs impliquent majoritairement les pairs (coordinateurs et bénévoles) et l'institution centre social en interne. Ils peuvent également concerner le réseau des centres sociaux (territoire) ou des structures de formation associées au développement des ASL (réseau).

Formes d'éthos	**Initiative significative**	**Difficulté majeure**	**Signaux de reconnaissance**	**(non) Signaux de reconnaissance**
Pédagogique **(Emilie)**	Création d'un jeu	Partir des besoins des apprenants	-Pairs coordinateurs -Structures ASL (réseau)	
Technique **(Julie)**	Cadre pédagogique	Acquérir une légitimité dans l'encadrement	-Pairs coordinateurs + (territoire)	-Institution CS
Relationnel **(Sandra)**	Espace relationnel	Concilier les besoins et les envie de tous	-Pairs Bénévoles	-Coordinateurs en interne

Tab. 25 : Formes d'éthos singulier associées aux signaux de reconnaissance exogène

[210] Entretien préparatoire.

A l'instar de Jorro (2010) qui identifie des acteurs clés ayant participé à la reconnaissance professionnelle des stagiaires (groupe en formation, terrain de stage, jury de soutenance) ou de Dejean et Charlier (2011) dans le cas des transactions de reconnaissance associées à un parcours d'insertion professionnelle (collègues, chef d'établissement, élèves, parents d'élèves), nous retrouvons pour les coordinateurs des (non) signaux de reconnaissance associés aux catégories d'acteurs respectivement issus des communautés périphériques du centre social (Julie), de l'activité ASL (Emilie) et de la communauté d'apprentissage émergente (Sandra). La légitimité conférée au cadre de l'accompagnement par les directions et les réflexions partagées en équipe de coordinateurs (co-reconnaissance entre pairs) semblent servir de « promoteurs » de reconnaissance (Dejean & Charlier, ibid). Des acteurs secondaires issus des logiques de territoire (Julie) ou de réseau (Emilie) viennent compléter les conditions de reconnaissance d'un éthos en situation informelle de développement. Dans le cas de Julie, il s'agit d'un levier qui se substitue à l'absence de reconnaissance institutionnelle et qui correspond à la dimension technique de la forme d'éthos repéré. Dans le cas d'Emilie, le travail en réseau confirme l'attachement à la dimension pédagogique qu'elle donne à sa fonction d'accompagnement.

Les signaux (Jorro, 2011b) renvoyés par les communautés périphériques aux coordinateurs engagent la nature de leur participation qui supporte les conditions de mise en œuvre de leurs pratiques d'accompagnement. S'engagent dans ce contexte des formes d'identification (formes d'engagement) qui renvoient à des modes d'appartenance différents (Wenger, 2005).

Emilie s'identifie sur la base d'une appartenance de type « imagination » en créant des représentations à partir de son expérience : *« créer des modèles, réifier des processus, produire des artefacts représentationnels »* (ibid, p. 205). L'imagination a besoin de matériau pour réifier. Emilie s'appuie sur la création d'outils (jeu pédagogique, fiche de bilan et d'évaluation) pour donner forme à son engagement.

Sandra s'identifie sur la base d'une appartenance de type « engagement » à travers des processus mutuels de négociation de sens : *« De nouvelles significations contribuent à l'entreprise commune dans la mesure où elles sont adoptées par le groupe, car l'adoption est une partie essentielle de la production »* (ibid, p. 222). Le travail d'engagement exige un accès authentique à des aspects participatifs de la pratique permettant de soutenir l'apprentissage. L'identification par l'engagement permet la construction de la communauté par le développement d'une habileté à s'engager les uns avec les autres ; elle repose sur une expérience de la mutualité (interaction avec d'autres participants).

Dans le cas de **Julie**, l'absence de signaux de reconnaissance de l'institution favorise une identité appuyée par un couplage de participation/non-participation qui accompagne une trajectoire marginale : une participation restreinte par la non-participation qui mène à la non-appartenance. Julie participe à l'accompagnement des bénévoles en posant le cadre pédagogique dont elle a besoin mais ne participe plus à un certain nombre d'activités associées (telles que l'animation des cours ou les repas partagés) compte tenu de l'absence de légitimité conférée par le cadre institutionnel qui l'empêche d'assurer pleinement sa fonction de coordinatrice. Cette expérience de non-participation qui la tient à distance des aspects organisationnels constitue la spécificité de son identité d'appartenance qui lui permet de composer avec l'accomplissement de tâches plus ou moins satisfaisantes.

La reconnaissance de l'éthos professionnel en contexte informel met en évidence les conditions de son développement à l'articulation de plusieurs « sphères » (Jorro, 2010). Ces sphères mobilisent les ressources de la communauté d'apprentissage émergente (publics, bénévoles) et les acteurs périphériques qui viendront confirmer les conditions de son développement (pairs, institutions). S'y ajoutent des acteurs secondaires tels que ceux repérés pour Emilie (Réseau) et Julie (Territoire).

L'identification de ces sphères permet de situer les formes d'éthos singulier au croisement des logiques conjointes de reconnaissance endogène et exogène.

- *L'éthos pédagogique* exprimé par Emilie se situe au niveau d'une reconnaissance croisée de ses pairs (incluant le réseau des structures ASL mobilisées dans le cadre de la formation des bénévoles) et des publics qui constituent le fil conducteur de sa pratique d'accompagnement.
- *L'éthos relationnel* qui caractérise Sandra implique également la reconnaissance des pairs (bénévoles) mais révèle une pratique d'accompagnement davantage centrée sur le respect de l'engagement bénévole dans une logique de reconnaissance mutuelle.
- *L'éthos technique* de Julie s'inscrit dans un contexte d'absence de signaux de reconnaissance renvoyés par l'institution pour légitimer les orientations prises dans l'accompagnement ; les publics constituent son fil conducteur mais cela implique une vigilance particulière dans la relation établie avec les bénévoles. La reconnaissance exogène s'exprime à travers le soutien des pairs coordinateurs sur le territoire dans le cadre d'une reconnaissance institutionnelle 'défaillante'.

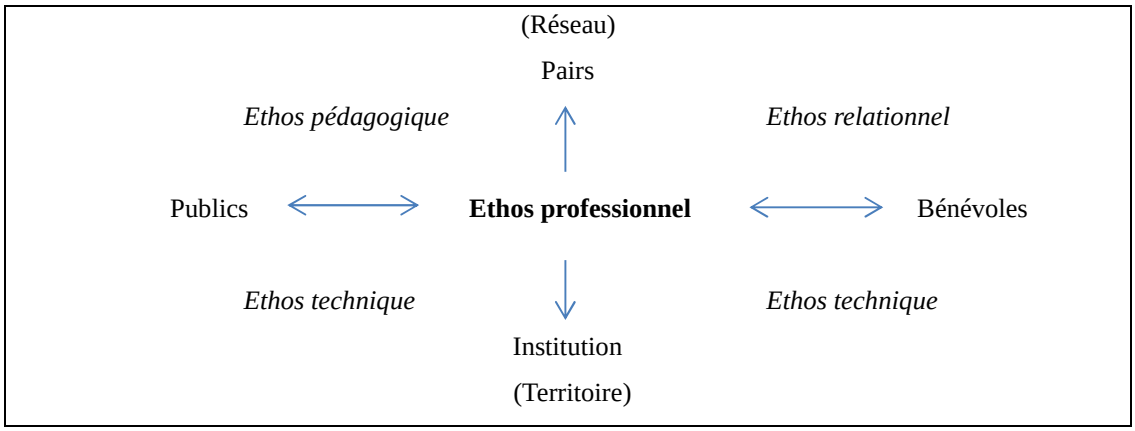


Fig. g : Sphères de reconnaissance mobilisées en situation d'accompagnement de bénévoles

Les valeurs agies associées au respect de l'engagement bénévole et à la connaissance des publics, en constituant un point d'appui en termes de valeurs guidant les pratiques, soutiennent les initiatives des coordinateurs à partir de leur conception d'un engagement bénévole dans une activité ASL. L'attachement exprimé à ces valeurs participe d'une source de reconnaissance endogène qui traduit une quête de sécurité ontologique. Les conditions exogènes de reconnaissance dans des espaces dédiés participent de la légitimation des pratiques des coordinateurs.

Les dilemmes engagent ainsi des signaux de reconnaissance provenant majoritairement d'acteurs clés issus de l'environnement communautaire de référence (directions, pairs coordinateurs et bénévoles) tout en mobilisant des acteurs secondaires qui confirment l'identification à la communauté émergente.

Les initiatives prises, tout en assurant une forme de sécurité ontologique (Billett, 2008), engagent une transformation des pratiques culturelles en s'intégrant dans le réseau d'apprentissages des communautés périphériques de référence. Ces communautés constituent alors un support de reconnaissance qui contribue en retour au développement de la communauté émergente.

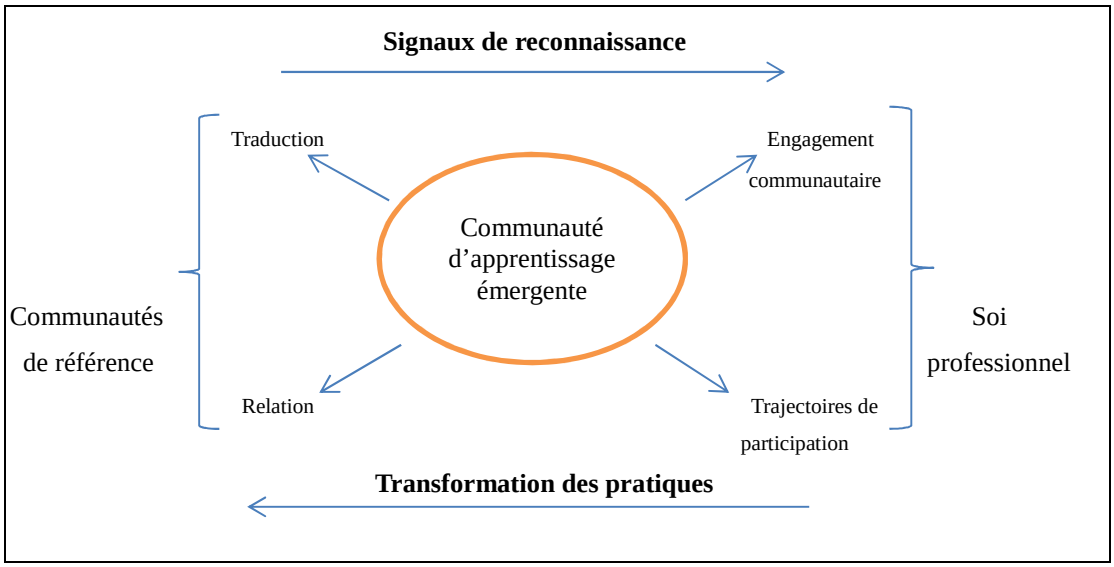


Fig. h : Signaux de reconnaissance communautaire et transformation des pratiques associées

2-3 Le processus de projection dans la reconnaissance de l'éthos professionnel

Le processus de projection des coordinateurs repose sur une dualité participation/réification caractéristique d'un éthos professionnel développé à partir d'un engagement dans la pratique. La *participation* des coordinateurs engage alors :

- Des formes de participation (Wenger, 2005) qui concrétisent le projet d'accompagnement à partir d'une référence au répertoire partagé.

- Un dilemme de participation qui révèle le soi professionnel à travers une forme d'éthos singulier (Lemaître et al., 2013).

La *réification* mobilise l'environnement élargi à travers :
- Des objets-frontières (Akkerman & Bakker, 2011) qui circulent dans les contextes à partir des initiatives engagées.
- Des signaux de reconnaissance (Jorro, 2011b) qui contribuent au renouvellement des pratiques culturelles (Billett, 2008).

La reconnaissance de l'éthos professionnel repose alors sur la mise en évidence des *initiatives* prises par les coordinateurs articulées aux espaces communautaires (*contextes)* qui en assurent les conditions de reconnaissance. Les prises de **position** (trajectoires négociées) engagent le développement culturel des communautés de référence par la **traduction** de leurs répertoires respectifs.

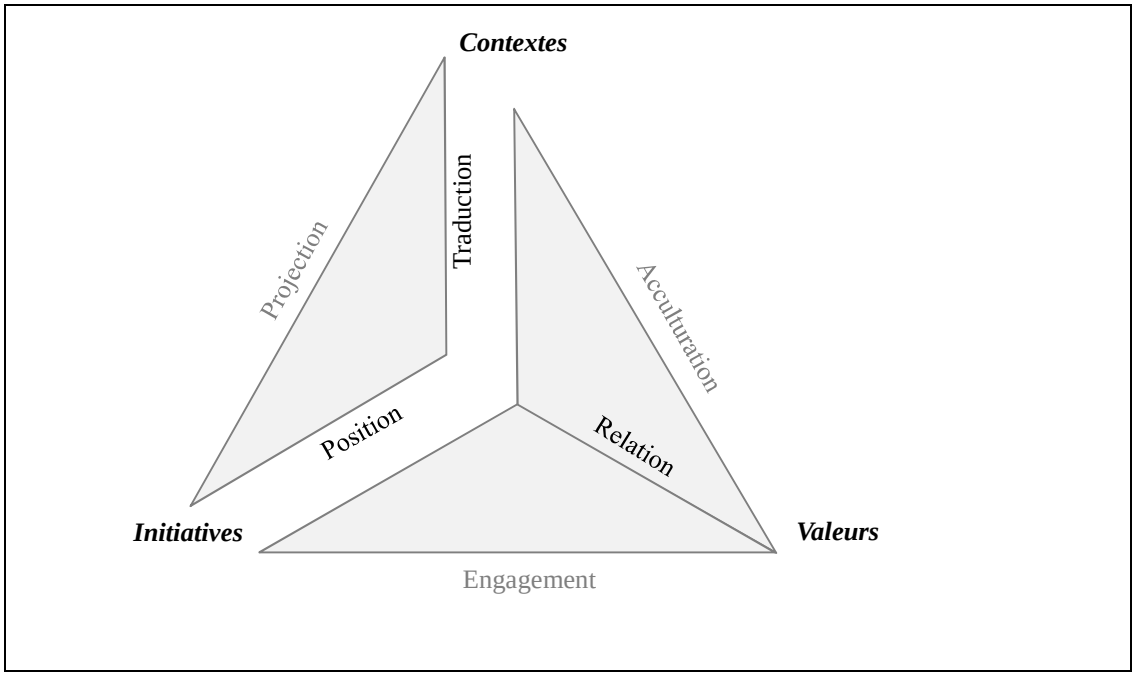


Fig. i : Le processus de projection dans la reconnaissance de l'éthos professionnel

2-4 Une reconnaissance globale de l'éthos professionnel

La reconnaissance de l'éthos professionnel des coordinateurs en situation d'accompagnement de bénévoles implique une reconnaissance qui repose sur une dualité locale/globale en engageant trois dimensions contributives : une **traduction** des logiques culturelles, une **position** dans l'espace socio-professionnel élargi, une **relation** reposant sur une dynamique personnelle d'engagement. Ainsi l'identité dans la pratique est toujours le fruit d'un effet combiné du local et du global qui implique des constellations plus larges (Wenger, 2005).

Les coordinateurs placés en situation d'accompagnement de bénévoles s'identifient à une « localité » de pratiques individuelles qui s'inscrit dans la « globalité » de l'institution qui encadre leur déploiement. Les initiatives des coordinateurs engagent alors des formes de participation différentes selon qu'elles rencontrent (ou non) les conditions de reconnaissance associées à la construction du soi professionnel.

La reconnaissance de l'éthos professionnel implique alors de considérer les trois dimensions de l'engagement dans la pratique qui le caractérisent :
- La reconnaissance des conditions d'émergence de la communauté d'apprentissage,
- La reconnaissance de soi dans l'espace communautaire,
- La **reconnaissance globale de l'éthos professionnel**.

La reconnaissance globale de l'éthos professionnel en situation d'accompagnement de bénévoles permet d'envisager les trois formes de reconnaissance identifiées par Ricœur (2004) : une reconnaissance-identification à la communauté d'apprentissage émergente, une reconnaissance-attestation de soi dans l'espace communautaire et une reconnaissance mutuelle qui renvoie au principe de gratitude à travers les signaux de reconnaissance renvoyés par les communautés périphériques de référence.

Conclusion

La reconnaissance de l'éthos professionnel en situation d'accompagnement de bénévoles a guidé l'exploration d'une hypothèse associée au développement d'une professionnalité émergente déployée dans un cadre informel. L'adossement aux communautés de pratique à partir d'une théorie sociale des apprentissages a permis d'accéder successivement aux espaces d'engagement, valeurs agies et conditions de reconnaissance qui soutiennent l'émergence du soi professionnel des coordinateurs en centre social. Nous proposons de revenir sur les résultats de cette recherche (1) et sur la démarche méthodologique qui a accompagné leur production (2). Nous resituerons ensuite ces résultats parmi les enjeux sociaux qui traversent le secteur associatif (3) et engagerons des perspectives scientifiques dans leur continuité (4).

(1) Nous retenons deux principaux résultats :

La construction du soi professionnel des coordinateurs s'adosse à **deux orientations axiologiques** caractéristiques du processus relationnel qui accompagne l'émergence de la communauté d'apprentissage. Le **respect de l'engagement bénévole** et la **connaissance des publics** viennent ainsi concrétiser des trajectoires négociées qui s'inscrivent dans le prolongement d'une traduction opérée à l'égard des communautés de référence.

La reconnaissance de l'éthos professionnel engage alors deux logiques conjointes : **une logique endogène de reconnaissance** qui repose sur des initiatives réifiées par les coordinateurs (le renouvellement des pratiques dans la communauté émergente se réalise à la faveur d'une quête de sécurité ontologique) ; **une logique exogène de reconnaissance** qui émane des communautés périphériques (les signaux renvoyés permettent d'assurer une reconnaissance globale de l'éthos notamment du point de vue des cadres institutionnels qui lui confèrent sa légitimité).

Alors même que l'accompagnement des bénévoles ne relève pas d'un dispositif formalisé, il repose sur les deux logiques caractéristiques que Paul repère s'agissant d'en proposer une conceptualisation : une logique relationnelle qui constitue son fondement anthropologique et une logique sociale concrétisée par les conditions de sa reconnaissance. Les résultats qui accompagnent la finalisation de notre recherche s'inscrivent ainsi dans l'idée que l'engagement dans une pratique d'accompagnement de bénévoles implique d'*« aménager, au sein des exigences actuelles, un espace relationnel qui, de quelque manière, conserve son assise, autrement dit ce qui le fonde et lui donne sens »* (Paul, 2015, p. 24).

L'aménagement de l'espace relationnel au sein de la communauté d'apprentissage émergente articule d'une part des logiques empruntées au tutorat et d'autre part des logiques de médiation culturelle dans un contexte propice à la coopération et au développement des communautés. Les pratiques d'accompagnement fondées sur une asymétrie de compétences (Paul, 2002) engagent une double fonction de formation (transmission des pratiques) et de socialisation (construction des identités). Cette double fonction s'inscrit en cohérence avec les valeurs d'éducation populaire portées par les centres sociaux ; elle s'exprime à travers deux orientations axiologiques : le respect de l'engagement bénévole (reconnaissance partagée) et la connaissance des publics (co-construction de savoirs). La reconnaissance de l'éthos professionnel semble ici révéler un rapport renouvelé aux valeurs d'éducation populaire que le cadre de l'accompagnement, s'il est communément accepté, permettra de valoriser. Ces formes de coopération engagent les coordinateurs dans des dynamiques d'animation-médiation (Desroche, 1992) au sein desquelles les bénévoles, loin d'être perçus comme de simples récepteurs, ont aussi un rôle à jouer pour « émettre » des positions, acquérir une place et valoriser une expertise (Tardif Bourgoin, 2015). Cette approche de l'animation coopérative constitue une voie intermédiaire entre une conception traditionnelle centrée sur la dimension politique d'un projet coopératif (versus association) et une conception moderniste intégrative visant sa dimension technique (versus entreprise).

Les écueils associés à la reconnaissance formelle (exogène) traduisent les difficultés d'adaptation des structures aux exigences actuelles. Les dispositifs méso-temporels engagent des temporalités institutionnelles qui rencontrent difficilement les logiques micro-temporelles des processus individuels (Roquet, 2010), s'agissant ici de comprendre les logiques individuelles de développement professionnel en situation d'accompagnement de bénévoles. La formalisation d'un espace conjoint de reconnaissance endogène/exogène constitue certainement une voie d'opérationnalisation des résultats de cette recherche. Une reconnaissance des pratiques soutenue par l'analyse institutionnelle (Monceau, 2008), permettant de 'travailler' les enjeux de l'implication professionnelle au regard des logiques institutionnelles qui la soutiennent, contribuerait certainement à une visibilité de ces pratiques en faisant de l'éthos un objet de développement professionnel (Jorro, 2010) dans un cadre formalisé de reconnaissance : *« L'élaboration d'une éthique professionnelle, qui se dégage de l'emprise morale professionnelle prescriptive, est conditionnée par cette vigilance portée à la manière dont l'institution imprègne les subjectivités individuelles »* (Monceau, 2008, p. 153).

Contribuant partiellement à une opérationnalisation éventuelle des résultats de cette recherche, le dispositif méthodologique (2) nous semble engager quatre logiques conjointes de reconnaissance (De Ketele, 2013) qui peuvent servir des intérêts conjoints de recherche et de formation :

- La reconnaissance du genre : la référence aux communautés de pratique, articulant la communauté centre social et celle de l'activité.
- La reconnaissance du style : ce que les coordinateurs verbalisent spontanément de leurs pratiques puis dans le choix d'un moment spécifié à explorer.
- La reconnaissance de l'éthos professionnel : les productions de sens exprimées à partir des valeurs agies lors de l'évocation des situations.
- La reconnaissance de la culture : la dialectique entre les contextes d'engagement et les projections que les coordinateurs y réalisent.

Plusieurs catégories d'objectifs ont ainsi été associées aux différentes phases du recueil. Le matériau institutionnel a servi la compréhension générale des contextes (notamment dans le rapport aux temporalités institutionnelles) sans faire l'objet d'une analyse croisée avec les discours des coordinateurs. La phase préalable d'entretiens a permis de situer les moments choisis en Ede dans l'environnement de travail du coordinateur et d'accéder à des généralisations au niveau des pratiques singulières. Les entretiens d'explicitation et de décryptage du sens ont ensuite engagé l'accès à des moments significatifs d'accompagnement favorisant le repérage des valeurs agies sous-jacentes. Les post Ede ont enfin servi à rapprocher les initiatives et les difficultés rencontrées par les coordinateurs des contextes de reconnaissance dans lesquels elles se produisent. La 'confrontation' entre d'une part les espaces d'engagement et les affordances qui les caractérisent (entretiens préparatoires) et d'autre part les valeurs agies et prises de consciences accompagnant l'évocation d'un moment choisi de formation (Ede 2) a plus particulièrement révélé le processus de projection à l'œuvre dans ce contexte.

La résonance recherchée dans la phase de réflexion a ainsi permis aux coordinateurs de se confronter à leurs contextes, même s'il ne s'agit pas ici d'une confrontation classique à des traces d'activité. Cette dernière phase a permis d'identifier des occurrences (Astier, 2012, p. 65-66) sur des actions de même type *« effectuées par le même sujet à d'autres moments »* (résonance pour l'acteur : expériences de référence) et de s'intéresser à *« l'articulation entre le singulier et le général dans l'organisation de l'action »* (résonance pour le chercheur : post Ede).

L'approche par l'explicitation repose ainsi sur l'idée d'une coexistence entre deux facettes complémentaires : *« D'une part des vécus particuliers ou des expériences épisodiques issues de situations singulières considérées dans leur totalité et leur particularité ; d'autre part des expériences sédimentées qui résultent de la répétition d'une même activité, avec réorganisation et adaptation des anciennes expériences »* (Mouchet, 2015, p. 19).

Le support de l'entretien d'explicitation dans un cadre de recherche pose la question de la subjectivité dans une démarche scientifique mais il présente l'avantage de favoriser l'accès aux savoirs implicites : « *En fait, je me rends compte, en fait je le savais déjà avant, mais en parlant de moi c'est que la qualité humaine, les caractéristiques humaines d'une personne, fait le professionnel »*[211]. Le recueil des verbalisations permet ainsi de *« rendre intelligible la partie privée de l'activité »* (Mouchet, ibid, p. 28). L'entretien d'explication favorise l'accès aux vécus singuliers ; le complément d'autres méthodes permet d'engager la compréhension d'expériences sédimentées à partir d' *« outils qui peuvent être utilisés seuls ou de façon liée, et ce, non pas dans le but d'en faire un usage exclusif, mais de les associer à tous les autres outils pertinents aux buts poursuivis »* (Vermersch, 2015, p. 14).

La temporalité de l'entretien d'explicitation permet d'accéder au vécu de l'action à partir d'une expérience revécue. Si le discours émergent porte sur des évènements passés, le sens prend racine dans *« le présent de la 'représentification' de l'expérience »* (Guillemette & Lapointe, 2010, p. 58). L'accord explicitement formulé de l'interviewé et le renouvellement du contrat de communication sont alors essentiels pour assurer une écoute inconditionnelle de la parole sans jugement ni inférence. Si les entretiens préparatoires ont amorcé chez les coordinateurs l'intérêt porté à la démarche, celui-ci s'est concrétisé dans l'après-coup par des échanges portant sur les perspectives envisagées qu'il s'agisse d'une évolution associée à la pratique ou d'un projet d'évolution professionnelle. La formulation de ces perspectives s'articule à des attentes de reconnaissance (3) intimement associées aux enjeux de visibilité des pratiques associatives dans un contexte de mutations (qualité, évaluation). Les apprentissages en milieu associatif, tels que ceux réalisés par les coordinateurs, représentent ainsi *« une opportunité pour revaloriser l'expérience associative et, de surcroît, pour repenser de nouvelles pratiques de gestion des rapports sociaux »* (Hanczyk, 2009, p. 241).

[211] Post Ede Sabrina.

L'accompagnement des bénévoles s'inscrit dans une réflexion plus générale autour de la contribution des associations à la promotion des valeurs en lien avec le développement de la citoyenneté et du lien social : spécificités de l'engagement bénévole, mutualisation des savoirs (Ion, 2003), reconnaissance des activités formatives comme outils de développement[212]. S'engage plus récemment la question de la répartition des compétences salariées et bénévoles préconisée dans les politiques publiques[213] pour faire face à une demande sociale qui se complexifie davantage. Cette préoccupation nécessite une vigilance quant à la récupération de l'engagement bénévole comme opportunité d'aménager une professionnalisation à moindre coût (Hanczyk, 2009).

Les enjeux associés aux questions d'accompagnement de bénévoles rejoignent les problématiques rencontrées aujourd'hui par le secteur de la formation du champ social. L'intérêt porté aux valeurs dans ce contexte constitue certainement une occasion de rendre compte des logiques individuelles et collectives de reconnaissance dont la formalisation est rendue nécessaire dans un environnement social faisant l'objet de multiples recompositions.

Les résultats de cette recherche engagent à cet effet des perspectives scientifiques (4) quant à la reconnaissance de l'éthos professionnel dans les espaces communautaires ; ces-derniers étant susceptibles d'accompagner les évolutions pressenties dans la refonte des métiers du travail social élargis à l'intervention sociale[214]. Envisager les valeurs comme *« la régulation des pensées professionnelles et des collectifs qui les portent »* (Ratinaud, Labbé, Hammoud & Bataille, 2014, p. 346) permet alors d'envisager la transposition de nos résultats de recherche à des contextes professionnels, non stabilisés ou en voie de recomposition, pour lesquels le rapport aux valeurs engage des logiques différenciées de reconnaissance à l'interface de plusieurs communautés de pratique (projets innovants, métiers émergents).

[212] Etude sur la formation des bénévoles, CDVA, avril 2011.
[213] Plan pluriannuel contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale. 21 janvier 2013. Chap. 3 : coordonner l'action sociale et valoriser ses acteurs.
[214] Plan d'action en faveur du travail social et du développement social. 22 octobre 2015.

Les communautés de pratique peuvent être envisagées comme des lieux d'expression des paradoxes constitutifs de nos appartenances plurielles (Wenger, 2008) permettant d'identifier et de reconnaître des types d'engagement différenciés relatifs aux apprentissages suscités par les pratiques collaboratives (Jorro, 2015).

Dans des environnements en transformation qui invitent à une certaine forme de distance quant aux prescriptions institutionnelles, le rôle des collectifs susceptibles de faciliter la médiation entre les sujets et les institutions semble ici particulièrement rejoindre les préoccupations des coordinateurs quant à la reconnaissance de leurs pratiques. Bezille (2010) note à cet effet que les ressources quotidiennes que les sujets puisent dans leur environnement permettent de soutenir la réalisation d'apprentissages informels : personnes ou expériences significatives, objets-médiation. Les savoirs savants et quotidiens s'entrecroisent ainsi en constituant des ressources « *pour comprendre l'organisation de nos vies sociales et y développer de nouveaux savoirs* » (Brougère & Ulmann, 2009, p. 14).

La question de la reconnaissance des valeurs et de leur place dans la construction d'un engagement professionnel concerne finalement l'ensemble des situations où le développement de l'éthos peut servir des intérêts conjoints de développement personnel et professionnel. L'engagement dans la pratique vient alors questionner plus largement le rapport aux valeurs dans les apprentissages quotidiens que nous réalisons et leur place dans nos projections professionnelles.

Et si la reconnaissance de l'éthos traduisait, au-delà des espaces professionnels dans lesquels nous le mobilisons, une quête de sens qui irriguerait plus profondément l'ensemble des pratiques sociales contributives de notre participation au monde ?

Bibliographie

-Akkerman, S.F. & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, n° 81, 132-169.

-Alter, N. (2010). Ingratitude et engagement raisonné. In N. Alter (Ed.), *Donner et prendre: la coopération entreprise* (pp. 178-220). Paris : La Découverte.

-Astier, P. (2012). Aspects méthodologiques de l'analyse de la professionnalisation. In D. Demazière, P. Roquet & R. Wittorski (Eds), *La professionnalisation mise en objet* (pp. 59-72). Paris : L'Harmattan.

-Barbier, J.M. (2001). La constitution de champs de pratiques en champs de recherches. In J.M. Baudouin & J. Friedrich (Eds), *Théorie de l'action et éducation* (pp. 305-317). Bruxelles : De Boeck.

-Barbier, J.M. (2003). Préférences d'engagement, représentations finalisantes et valeurs signifiées. In J.M. Barbier (Ed.), *Valeurs et activités professionnelles* (éd. 2012, pp. 115-166). Paris : L'Harmattan.

-Bart, D. (2011). Mise en situation professionnelle : enjeux et signes de reconnaissance entre stagiaires et référents. In A. Jorro & J. M. De Ketele (Eds), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance* ? (pp. 117-130). Bruxelles : De Boeck.

-Belair, L. (2009). Formes plurielles de la reconnaissance professionnelle. In A. Jorro (Ed.), *La reconnaissance professionnelle en éducation* (pp. 41-58). Ottawa : Presses universitaires.

-Berry, V. (2008). Communautés de pratique : note de synthèse. In J.L. Legrand & C. Verrier (Eds), *Pratiques de formation-analyses : les communautés de pratique*, n° 54, Université Paris 8, 11-47.

-Bezille, H. (2010). Apprendre et s'accompagner : les ressources de la vie quotidienne. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF). Université de Genève, septembre 2010.

-Biémar, S. (2012). Accompagner un groupe d'enseignants dans une école : une grille de compétences. In E. Charlier & S. Biémar (Eds), *Accompagner un agir professionnel* (pp. 19-33). Bruxelles : De Boeck.

-Billett, S. (2001). Learning through work : workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning*, n° 13, 209-214.

-Billett, S. (2008). Les pratiques participatives sur le lieu de travail : Apprentissage et remaniement des pratiques culturelles. In J.L. Legrand & C. Verrier (Eds), *Pratiques de formation-analyses : les communautés de pratique*, n° 54, Université Paris 8, 149-163.

-Boru, J.L. & Leborgne, C. (1992). *Vers l'entreprise tutrice.* Paris : Editions Entente.

-Boucenna, S. (2012). Questions, enjeux et dilemmes d'une accompagnatrice dans un contexte d'innovation. In E. Charlier & S. Biémar (Eds), *Accompagner un agir professionnel* (pp. 77-90). Bruxelles : De Boeck.

-Boucenna, S. & Charlier, E. (2012). Accompagnement d'équipes d'enseignants, entre recherche et développement professionnel. In E. Charlier & S. Biémar (Eds), *Accompagner un agir professionnel* (pp. 127-138). Bruxelles : De Boeck.

-Bourgeois, E. & Mornata, C. (2012). Apprendre et transmettre le travail. In E. Bourgeois & M. Durand (Eds), *Apprendre au travail* (pp. 33-51). Paris : PUF.

-Bourrieau, J. (2011). *L'éducation populaire réinterrogée*. Paris : L'Harmattan.

-Boutinet, P. (2002). Questionnement anthropologique autour de l'accompagnement. *Education permanente,* n° 153, 241-250.

-Boutinet, P. (2007). Vulnérabilité adulte et accompagnement de projet : un espace paradoxal à aménager. In J.P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau & J.Y. Robin (Eds), *Penser l'accompagnement adulte* (pp. 27-49). Paris : PUF.

-Bresson, M. (2002). *Les centres sociaux entre expertise et militantisme* (éd. 2011). Paris : L'Harmattan.

-Brougère, G. & Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie,* n° 158, 117-160.

-Brougère, G. (2008). Jean Lave, de l'apprentissage situé à l'apprentissage aliéné. In J.L. Legrand & C. Verrier (Eds), *Pratiques de formation-analyses : les communautés de pratique*, n° 54, Université Paris 8, 49-63.

-Brougère, G. (2009). Une théorie de l'apprentissage adaptée : l'apprentissage comme participation. In G. Brougère & A.L. Ulmann (Eds), *Apprendre de la vie quotidienne* (pp. 267-278). Paris : PUF.

-Brougère, G. & Ulmann, A.L. (2009). Sortir de l'ombre les apprentissages quotidiens. In G. Brougère & A.L. Ulmann (Eds), *Apprendre de la vie quotidienne* (pp. 11-17). Paris : PUF.

-Bruner, J. (1996). Le savoir comme un faire. In J. Bruner (Ed), *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle* (éd. 2016, pp. 187-197). Paris : Retz.

-Caillet, E. (1994). L'ambiguïté de la médiation culturelle : entre savoir et présence. *Publics et Musées*, n°6, 53-73.

-Callon, M. (1986). Eléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'année sociologique*, n° 36, 169-208.

-Carré, P. (2009). Les apprentissages professionnels dans les organisations. In G. Brougère & A.L. Ulmann (Eds), *Apprendre de la vie quotidienne* (pp. 169-181). Paris : PUF.

-Caune, J. (1999). *Pour une éthique de la médiation. Le sens des pratiques culturelles*. Grenoble : PUF.

-Chanal, V. (2000). Communautés de pratique et management par projet : à propos de l'ouvrage de Wenger (1998) *Communities of Practice : Learning, Meaning and Identity. Management*, vol. 3, n°1, 1-30.

-Charlier, B. (2008). Une communauté de pratique, un dispositif d'apprentissage au travail ? Conférence à la journée d'études FOPA le 15 novembre 2008.

-Charlier, B. (2012). Apprentissage et communauté de pratique. In E. Bourgeois & M. Durand (Eds), *Apprendre au travail* (pp. 99-110). Paris : PUF.

-Charlier, E. & Biémar, S. (2012a). Introduction. In E. Charlier & S. Biémar (Eds), *Accompagner un agir professionnel* (pp. 11-15). Bruxelles : De Boeck.

-Charlier, E. & Biémar, S. (2012b). Conclusion. In E. Charlier & S. Biémar (Eds), *Accompagner un agir professionnel* (pp. 153-159). Bruxelles : De Boeck.

-Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail, concepts et méthodes. *Revue Travailler*, n°4, 7-42.

-Cristol, D. (2012). Savoirs tissés. Apprendre au 21ème siècle. *Cahiers pédagogiques*, n° 500, 31-33.

-Cristol, D. & Muller, A. (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes. *Savoirs*, n° 32, 11-59.

-Cuche, C., Canivet, C. & Donnay, J. (2012). L'accompagnement, source de création de savoirs. In E. Charlier & S. Biémar (Eds), *Accompagner un agir professionnel* (pp. 139-152). Bruxelles : De Boeck.

-Daele, A. (2009). Les communautés de pratique. In J.M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle, & J.C. Ruano Borbalan (Eds.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 721-730). Paris: PUF.

-Davallon, J. (2003). La médiation : la communication en procès ? *MEI « Médiation et information »*, n° 19, 37-59.

-Davel, E. & Tremblay, D.G. (2011). La communauté de pratique : le défi de l'engagement au travail. In E. Davel & D.G. Tremblay (Eds), *Formation et apprentissage organisationnel* (pp. 95-132). Presses universitaires du Québec.

-De Failly, G. & Lefort, des Ylouses, N. (2011). L'éducation populaire à l'épreuve du service social : les rendez-vous manqués (1930-1950). *Agora Débats jeunesses*, n° 58, 55-72.

-Dejean, K., Biémar, S. & Donnay, J. (2010). Co-construire des savoirs et se développer mutuellement entre chercheurs et praticiens enseignants. *Spirale-Revue de Recherches en Education*, n° 46, 63-74.

-Dejean, K & Charlier, E. (2011). Parcours d'insertion professionnelle : développement identitaire et sentiments associés. In A. Jorro & J. M. De Ketele (Eds), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance* ? (pp. 65-82). Bruxelles : De Boeck.

-Dejean, K. & Santy, A.F. (2012). Accompagner un processus de changement dans le cadre du développement de la VAE au sein de deux universités : analyse des stratégies d'accompagnement du changement, du rôle des accompagnateurs et tensions. In E. Charlier & S. Biémar (Eds), *Accompagner un agir professionnel* (pp. 107-123). Bruxelles : De Boeck.

-De Ketele, J.M. (2011). La reconnaissance professionnelle : ses mondes et ses logiques. In A. Jorro & J. M. De Ketele (Eds), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance* ? (pp. 31-47). Bruxelles : De Boeck.

-De Ketele, J.M. (2013). L'engagement professionnel : tentatives de clarification conceptuelle. In A. Jorro & J. M. De Ketele (Eds), *L'engagement professionnel en éducation et formation* (pp. 7-21). Bruxelles : De Boeck.

-Desroche, H. (1992). Communication et coopération ou le projet coopératif commutativement revisité. *Communication et organisation,* n°2 (mis en ligne le 26 mars 2012-http://communicationorganisation.revues.org/1583).

-Dessertine, D., Durand, R., Eloy, J., Gardet, M., Marec, Y. & Tétard, F. (2004). *Les centres sociaux 1880-1980 : une résolution locale de la question sociale ?* Villeneuve D'Ascq : P.U. du Septentrion.

-Donnay, J. & Charlier, E. (2006). Le développement professionnel. In J. Donnay & E. Charlier (Eds), *Apprendre par l'analyse des pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif* (éd. 2008, pp. 13-23). Namur : Presses universitaires.

-Engeström, Y., Engeström, R. & Karkkainen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction,* n°5, 319-336.

-Faingold, N. (1998). De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle. *Expliciter,* n° 26, 17-20.

-Faingold, N. (2001). De moment en moment, le décryptage du sens. *Expliciter,* n° 42, 40-48.

-Faingold, N. (2005). Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires. *Expliciter,* n° 58, 1-15.

-Faingold, N. (2011a). Explicitation des pratiques, décryptage du sens. In G. Le Meur & M. Hatano (Eds), *Approches pour l'analyse des activités* (pp. 111-155). Paris : L'Harmattan.

-Faingold, N. (2011b). L'entretien de décryptage : le moment et le geste comme voies d'accès au sens. *Expliciter,* n° 92, 24-47.

-Faingold, N. (2011c). La formation à l'entretien d'explicitation comme recherche-action sur soi. *Expliciter,* n° 89, 15-23.

-Faingold, N. (2013). Accompagner l'émotion, explicitation, décryptage du sens et parties de soi. *Expliciter*, n° 100, 29-38.

-Ferrand-Bechmann, D. (2000). *Le métier de bénévole* (éd. 2002). Paris : Anthropos.

-Ferrand-Bechmann, D. (2004). *Les bénévoles et leurs associations.* Paris : L'Harmattan.

-Frenay, M., Jorro, A. & Poumay, M. (2011). Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement. *Recherche et Formation*, n° 67, 105-116.

-Fusulier, B. (2011). Le concept d'ethos. De ses usages classiques à un usage renouvelé. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, n° 42, 97-109.

-Gebauer, G. & Wulf, C. (2004). La mimésis, concept des sciences sociales. Introduction. In G. Gebauer et C. Wulf (Eds), *Jeux, rituels et gestes* (pp. 1-15). Paris : Anthropos.

-Gosselin, M., Viau-Guay, A. & Bourassa, B. (2014). Le développement professionnel dans une perspective constructiviste ou socioconstructiviste : une compréhension conceptuelle pour des implications pratiques. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, n° 16/3 (en ligne-http://pistes.revues.org/4009).

-Guillemette, F. & Lapointe, J.R. (2010). La représentification dans l'entretien d'explicitation. *Recherches qualitatives*, HS n° 8, 51-60.

-Habermas, J. (1981/1987). Première considération intermédiaire. In J. Habermas (Ed), *Théorie de l'agir communicationnel. Rationalité de l'agir et rationalisation de la société* (éd. 2007, pp. 283-345). Paris : Fayard.

-Halba, B. (2006). *Gestion du bénévolat et du volontariat.* Bruxelles : De Boeck.

-Hanczyk, S. (2009). L'expérience associative. In G. Brougère & A.L. Ulmann (Eds), *Apprendre de la vie quotidienne* (pp. 231-241). Paris : PUF.

-Hely, M. (2009). Entre don et contrat : le lien social dans l'entreprise associative. In M. Hely (Ed.), *Les métamorphoses du monde associatif* (pp. 59-94). Paris : PUF.

-Ion, J. (1997). *La fin des militants ?* Paris : Editions de l'atelier.

-Ion, J. (2003). Modes d'engagement et savoirs associatifs : petit coup d'œil dans le rétroviseur. In Y. Lochard & M. Simonet-Cusset (Eds), *L'expert associatif, le savant et le politique* (pp. 21-26). Paris : Syllepse.

-Jacobi, D. (2001). Savoirs non formels ou apprentissages implicites ? *Recherches en communication*, n° 15, 169-184.

-Jaeger, M. (2006). Les référentiels pour la formation des travailleurs sociaux : une affaire d'import-export. *Vie sociale*, n° 2/2006, 57-65.

-Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant.* Paris : ESF.

-Jorro, A. (2006). L'agir professionnel de l'enseignant. Communication en séminaire au Centre de Recherche sur la Formation du Cnam de Paris le 28 février 2006.

-Jorro, A. (2007). L'évaluation, génératrice de développement professionnel ? In A. Jorro (Ed), *Evaluation et développement professionnel* (éd. 2013, pp. 11-31). Paris : L'Harmattan.

-Jorro, A. (2009a). La reconnaissance professionnelle : enjeux conceptuels et praxéologiques. In A. Jorro (Ed.), *La reconnaissance professionnelle en éducation* (pp. 11-40). Ottawa : Presses universitaires.

-Jorro, A. (2009b). Perspectives. In A. Jorro (Ed.), *La reconnaissance professionnelle en éducation* (pp. 185-186). Ottawa : Presses universitaires.

-Jorro, A. (2009c). La construction de l'éthos professionnel en formation alternée. *Travail et apprentissage*, n° 3, 13-25.

-Jorro, A. (2010). Instituer l'invisible dans le développement professionnel des acteurs : la question de l'éthos professionnel. Actes du congrès de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, septembre 2010.

-Jorro, A. (2011a). Introduction. In A. Jorro & J. M. De Ketele (Eds), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance* ? (pp. 7-16). Bruxelles : De Boeck.

-Jorro, A. (2011b). Ethos professionnel et transactions de reconnaissance. In A. Jorro & J. M. De Ketele (Eds), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance* ? (pp. 51-63). Bruxelles : De Boeck.

-Jorro, A. (2012). Préface. In E. Charlier & S. Biémar (Eds), *Accompagner un agir professionnel* (pp. 5-7). Bruxelles : De Boeck.

-Jorro, A. (2015). Objets investis en situation d'interaction en formation professionnalisante. Communication à la Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles. Paris, Cnam le 30 juin 2015.

-Kaddouri, M. (2002). Le projet de soi entre assignation et authenticité. *Recherche et Formation*, n° 41, 31-47.

-Kunégel, P. (2011). Un modèle diachronique du tutorat. In P. Kunégel (Ed), *Les maîtres d'apprentissage : analyse des pratiques tutorales en situation de travail* (pp. 85-144). Paris : L'Harmattan.

-Lacourse, F., Hensler, H. & Dezutter, O. (2007). Le portfolio de compétences professionnelles. In A. Jorro (Ed), *Evaluation et développement professionnel* (éd. 2013, pp. 185-199). Paris : L'Harmattan.

-Lafortune, J.M. (2008). De la médiation à la médiaction : le double jeu du pouvoir culturel en animation. *Lien social et politiques*, n° 60, 49-60.

-Lafortune, J.M. (2012). Introduction. In J.M. Lafortune (Ed), *La médiation culturelle. Le sens des mots et l'essence des pratiques* (pp. 1-8). Presses de l'Université du Québec.

-Latour, B. (1993). Les anges ne font pas de bons instruments scientifiques. In B. Latour (Ed.), *Petites leçons de sociologie des sciences* (éd. 1996, pp. 226-252). Paris : La Découverte.

-Lave, J. & McDermott, R. (2002). Estranged labor learning. *Outlines*, n°1, 19-48.

-Lefeuvre, G., Garcia, A. & Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions vives*, vol. 5, n° 11, 277-314.

-Lemaître, D., Morace, C. & Coadour, D. (2013). Ethos professionnel et professionnalisation : le cas de formateurs occasionnels en entreprise dans le cadre des transferts de technologies. *Savoirs*, n° 32, 81-95.

-Manguin, P. (2004). Mémoires vives-Centres sociaux. *Vie sociale*, n° 2, 73-83.

-Maurel, C. (2010). *Education populaire et puissance d'agir, les processus culturels de l'émancipation* (éd. 2011). Paris : L'Harmattan.

-Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience.* Paris : Chronique sociale.

-Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of transformative education*, vol. 1, n° 1, 58-63.

-Monceau, G. (2008). Entre pratique et institution. L'analyse institutionnelle des pratiques professionnelles. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 41, 145-159.

-Mornata, C. & Bourgeois, E. (2012). Apprendre en situation de travail : à quelles conditions ? In E. Bourgeois & M. Durand (Eds), *Apprendre au travail* (pp. 53-67). Paris : PUF.

-Mottier-Lopez, L. (2007). L'impact des communautés de pratique dans les entretiens de coévaluation. In A. Jorro (Ed.), *Evaluation et développement professionnel* (éd. 2013, pp. 153-167). Paris : L'Harmattan.

-Mottier-Lopez, L. (2008). La perspective située. In L. Mottier-Lopez (Ed), *Apprentissage situé : la microculture de classe en mathématiques* (pp. 13-90). Berne : Peter Lang.

-Mottier-Lopez, L. (2009). La reconnaissance d'une professionnalité : un processus situé d'évaluation interprétative. In A. Jorro (Ed.), *La reconnaissance professionnelle en éducation* (pp. 123-145). Ottawa : Presses universitaires.

-Mouchet, A. (2015). Introduction. In A. Mouchet (Ed.), *L'entretien d'explicitation. Usages diversifiés en recherche et en formation* (pp. 17-36). Paris : L'Harmattan.

-Orellana, I. (2005). L'émergence de la communauté d'apprentissage ou l'acte de recréer des relations dialogiques et dialectiques de transformation du rapport au milieu de vie. In L. Sauvé, I. Orellana & E. Van Steenberghe (Eds), *Education et environnement. Un croisement de savoirs* (pp. 67-84). Cahiers scientifiques de l'ACFAS, 104.

-Paul, M. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. *Education permanente,* n° 153, 43-56.

-Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique* (éd. 2014). Paris : L'Harmattan.

-Paul, M. (2006). L'accompagnement : quels enjeux pour le tutorat. Communication au colloque 'Tutorat et accompagnement'. IRTS Aquitaine, le 23 novembre 2006.

-Paul, M. (2015). L'accompagnement : de la notion au concept. *Education permanente,* n° 205, 21-29.

-Perruchet, P. (2002). Mémoire et apprentissages implicites : perspectives introductives. In P. Perruchet & S. Vinter (Ed.), *Mémoire et apprentissages implicites* (pp. 5-22). Presses Universitaires de Franche Comté.

-Piot, T. (2009). Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui ? *Questions vives*, n° 11/vol. 5, 259-275.

-Pujol, L. (2009). *Management du bénévolat.* Paris : Editions Vuibert.

-Ratinaud, P., Labbé, S., Hammoud, G. & Bataille, M. (2014). Valeurs. In A. Jorro (Ed), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 345-348). Bruxelles : De Boeck.

-Redjeb, B. (1991). Du bénévolat au néo-bénévolat. *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 4, n° 2, 59-79.

-Ricœur, P. (2004). Deuxième étude. Se reconnaître soi-même. In P. Ricœur (Ed.), *Parcours de la reconnaissance* (éd. Gallimard 2013, pp. 117-236). Paris : Stock.

-Roquet, P. (2010). Temporalités, activités formatives et professionnelles. *Recherches qualitatives*, HS n° 8, 76-92.

-Saussez, F. (2014). Une entrée activité dans la conception d'environnements de formation pour sortir d'une vision fonctionnaliste de la formation, un essai de conclusion. *Activités revue électronique*, n° 2/11, 188-200.

-Schwartz, Y. (2014). Voir le travail. In P. Champy-Remoussenard (Ed.), *En quête du travail caché : enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques* (pp.1-9). Toulouse : Octares éditions.

-Simonet-Cusset, M. (2004). Penser le bénévolat comme travail pour repenser la sociologie du travail. *Revue de l'IRES*, n° 44, 141-155.

-Sorel, M. (2008). A propos de la professionnalisation : le retour du sujet...*Savoirs*, n° 17, 37-50.

-Tardif Bourgoin, F. (2014). *Vers une professionnalisation du bénévolat ? Un exemple dans le champ de l'éducation populaire.* Paris : L'Harmattan.

-Tardif Bourgoin, F. (2015). L'accompagnement des bénévoles : une professionnalité émergente qui engage de nouvelles formes de coopération. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles. Paris, le 3 juillet 2015.

-Tchernonog, V. (2008). Les grandes évolutions du secteur associatif français. *Recma*, n° 309, 11-26.

-Ughetto, P. & Combes, M.C. (2010). Entre les valeurs associatives et la professionnalisation : le travail, un chaînon manquant ? *Socio-logos, Revue de l'association française de sociologie,* n° 5/en ligne.

-Vanhulle, S. (2009). Quand la reconnaissance donne forme aux savoirs professionnels. In A. Jorro (Ed.), *La reconnaissance professionnelle en éducation* (pp. 61-76). Ottawa : Presses universitaires.

-Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation* (éd. 2011). Paris : ESF.

-Vermersch, P. (1998). Détacher l'explicitation de la technique d'entretien ? *Expliciter,* n°25, 1-15.

-Vermersch, P. (2000). Approche du singulier. In J.M. Barbier (Ed.), *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 239-256). Paris : PUF.

-Vermersch, P. (2005). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Expliciter*, n° 59, 26-31.

-Vermersch, P. (2008). Activité réfléchissante et création de sens. *Expliciter*, n° 75, 31-50.

-Vermersch, P. (2012). Notes pédagogiques sur l'introduction du stage de base. *Expliciter,* n° 95, 60-71.

-Vermersch, P. (2015). Préface. In A. Mouchet (Ed.), *L'entretien d'explicitation. Usages diversifiés en recherche et en formation* (pp. 13-16). Paris : L'Harmattan.

-Wenger, E. (1998/2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissages, sens et identité* (éd. 2009). Laval : Presses Universitaires.

-Wenger, E. (2008). Genèse et perspectives des communautés de pratique : entretien. In J.L. Legrand & C. Verrier (Eds), *Pratiques de formation-analyses : les communautés de pratique*, n° 54, Université Paris 8, 177-190.

-Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel.* Paris : L'Harmattan.

-Wulf, C. (2004). Approche historique nouvelles perspectives sur les fondements et les conditions de l'éducation. *L'orientation scolaire et professionnelle,* n° 33, 2-13.

-Wulf, C. & Gabriel, N. (2005). Rituels. Performativité et dynamiques des pratiques sociales. *Hermès, La Revue,* n°43, 9-20.

Florence TARDIF BOURGOIN

La reconnaissance de l'éthos professionnel en situation d'accompagnement de bénévoles. L'exemple des coordinateurs d'activité en centre social

Résumé

La recherche porte sur la reconnaissance de l'éthos professionnel de coordinateurs associatifs placés en situation d'accompagnement de bénévoles. Elle mobilise un cadre théorique qui articule les travaux sur la professionnalité émergente (Jorro, 2011) et l'éthos professionnel (Jorro, 2009 ; 2010) avec la théorie des communautés de pratique (Wenger, 2005). La méthodologie de recherche repose sur des entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994) et de décryptage du sens (Faingold, 1998) pour accéder aux valeurs agies qui spécifient l'engagement dans une pratique culturelle (Billett, 2008). Les résultats révèlent l'émergence d'une communauté d'apprentissage salarié/bénévoles qui accompagne la construction de l'éthos professionnel des coordinateurs tout en interrogeant la formalisation de sa reconnaissance (Belair, 2009). Ces résultats de recherche ouvrent des pistes de réflexion susceptibles de contribuer au développement professionnel des acteurs associatifs.

Mots clés : éthos professionnel, reconnaissance, communautés de pratique, valeurs agies, bénévoles, accompagnement.

Abstract

The research focuses on professional ethos recognition of associative coordinators placed in a position of volunteers' accompaniment. It mobilizes a theoretical framework that articulates work on emergent professionalism (Jorro, 2011) and professional ethos (Jorro, 2009, 2010) with communities of practice theory (Wenger, 2005). The research methodology is based on elicitation interviews (Vermersch 1994) and 'decryption of meaning interviews' (Faingold, 1998) to access to 'acted out values' that specify commitment in a cultural practice (Billett, 2008). The results reveal an emergent employee/volunteers learning community accompanying professional ethos construction while questioning the formalization of its recognition (Belair, 2009). These research results provide lines of thought that can contribute to the professional development of associative actors.

Keywords: professional ethos, recognition, communities of practice, acted out values, volunteers, accompaniment.