



HAL
open science

L'accompagnement des bénévoles en centre social : une professionnalité émergente qui engage de nouvelles formes de coopération

Florence Tardif Bourgoïn

► To cite this version:

Florence Tardif Bourgoïn. L'accompagnement des bénévoles en centre social : une professionnalité émergente qui engage de nouvelles formes de coopération . Biennale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles 2015 : "Coopérer ?", Association Biennale, Conservatoire national des arts et métiers, Jun 2015, Paris, France. hal-01254065

HAL Id: hal-01254065

<https://hal.science/hal-01254065>

Submitted on 12 Jan 2016

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.

L'accompagnement des bénévoles en centre social :
Une professionnalité émergente qui engage de nouvelles formes de coopération

La professionnalisation associative (qualité, contrôle, évaluation) qui se développe depuis une dizaine d'année se traduit par la recherche d'un bénévolat de compétences et/ou le développement de formations en interne. Dans les centres sociaux (recherche doctorale CRF), ce sont les coordinateurs (salariés) qui accompagnent les bénévoles dans la réalisation de leurs missions. La communication envisagée se propose de regarder cet accompagnement sous l'angle d'une occasion de développement professionnel pour les coordinateurs. Cette professionnalité émergente (A. Jorro) vient modifier les formes traditionnelles de coopération en centre social.

Mots clés : coopération, accompagnement, bénévoles, professionnalité émergente, centre social.

Si le fonctionnement des centres sociaux repose sur une coopération salariés/bénévoles dans la mise en œuvre des projets, la professionnalisation 'traditionnelle' de leurs activités s'accompagne aujourd'hui d'un renforcement des logiques exogènes de professionnalisation, émanant notamment des bailleurs et engageant la poursuite de leurs financements. Depuis 10 ans, les centres sociaux ont ainsi développé une formalisation plus grande de l'engagement bénévole (procédures spécifiques de recrutement, fiches de poste) qui s'est accompagnée d'une nouvelle logique de formation allant au-delà des objectifs traditionnels d'appropriation d'un projet 'centre social'. Plusieurs dispositifs de formation s'articulent entre eux : les stages qui visent l'acquisition de compétences dans le champ de l'intervention sociale, des formations en interne (plutôt de l'ordre de l'analyse des pratiques) et les pratiques d'accompagnement individuel. Ces pratiques de formation permettent aux centres sociaux de s'ajuster aux demandes d'efficacité; elles correspondent à une logique de « professionnalisation-travail » (Wittorski, 2007) où le 'résultat' encadre le rapprochement des individus avec les compétences 'utiles' et implique des dispositifs qui s'ajustent aux contextes professionnels (employabilité, compétitivité, flexibilité).

Les coordinateurs d'activité (salariés des centres sociaux) accompagnent ainsi les bénévoles dans la réalisation de leurs missions ; entre tutorat et accompagnement, plusieurs logiques sont à l'œuvre. La communication se propose de regarder comment cet accompagnement/tutorat (Paul, 2006), pris sous l'angle d'une professionnalité émergente (Jorro, 2011), permet une lecture renouvelée des formes de coopération en centre social. Seront plus particulièrement analysées, au niveau des pratiques d'accompagnement, les transmissions réalisées auprès des bénévoles et ce qu'elles impliquent en termes d'animation coopérative (Desroche, 1992).

(1) Formation et professionnalisation des bénévoles

Formation des bénévoles et éducation populaire

Les centres sociaux associatifs inscrivent leurs missions dans le champ de l'insertion et de l'éducation (accès aux droits, lien social, citoyenneté). Ils proposent des activités telles que le soutien à la scolarité, l'apprentissage du français, les permanences sociales, le soutien à la parentalité, les loisirs. Ils s'adressent à tous les habitants dans une visée intergénérationnelle. Le projet 'centre social' est un projet de développement social qui s'appuie sur les valeurs de l'éducation populaire (dignité humaine, solidarité, démocratie) définies par la charte fédérale des centres sociaux et socio-culturels de France¹. L'éducation populaire implique traditionnellement deux dimensions : « la formation continue et le développement de l'esprit critique » (Deherme, 1898, cité par Bourrieau, 2011, p. 37). Elle renvoie aussi à la notion de citoyenneté : « Elle est pour chacun un moyen d'exercer individuellement et quotidiennement sa citoyenneté » (Friedrich, 1995, Ibid p. 38). Cette articulation individuel/collectif est particulièrement recherchée dans l'élaboration des projets 'centre social'; la participation est encouragée pour favoriser l'expression des publics et faire de l'éducation populaire l' : « Education d'individu singulier agissant dans une multitude plurielle en recherche de son émancipation, de sa conscience de soi et de sa puissance d'agir » (Maurel, 2010, p. 71). C'est dans cette perspective que la formation des bénévoles en centre social s'est développée dès les années 1960 (Dessertine & al., 2004) à la faveur d'une démarche initiée par le mouvement 'Culture et Liberté'². La formation des militants, notamment au titre du congé d'éducation ouvrière, s'inscrit alors dans une forme d'apprentissage à la prise de responsabilité, visant la mise en œuvre de la démocratie à l'échelon locale (Ibid, p. 212).

Vers une professionnalisation du bénévolat ?

Face à la professionnalisation de l'action sociale puis l'arrivée des professionnels de l'animation et du développement local, les bénévoles des centres sociaux se sont progressivement associés à la construction des champs de compétences permettant de mettre en œuvre l'Animation globale³. Aujourd'hui, les exigences de professionnalisation, étendues à l'action sociale, accompagnent le renouvellement des projets et leurs financements (qualité/qualification).

Pour Pujol (2009), la professionnalisation des bénévoles est devenue un constat visible dans les pratiques associatives; les besoins des associations en compétences 'pointues' amènent un bénévolat plus professionnel. Ces exigences de professionnalisation formalisent des compétences sur lesquelles les bénévoles sont attendus : « On voit poindre de nouvelles habitudes et l'exigence de qualifications » (Ferrand-Bechmann, 2000, p. 35). La professionnalisation associative s'inscrit au carrefour de plusieurs évolutions fortement articulées entre elles : une logique de production tirée par la demande, une logique de résultat, une logique de décentralisation des responsabilités (Wittorski, 2008). Dans ce contexte, l'accompagnement des bénévoles vise l'ajustement des compétences à l'environnement de travail immédiat « dans une tentative d'articulation plus étroite entre l'acte de travail et l'acte de formation... » (Ibid).

¹ Charte fédérale des centres sociaux et socioculturels de France : Texte adopté par l'assemblée générale de la FCSF, 17-18 juin 2000.

² Association pour le développement culturel du monde du travail.

³³ L'Animation globale vise le soutien à l'animation de la vie locale et du développement social du territoire ; elle est reconnue et financée par la CNAF depuis les années 1970. Elle repose sur six fonctions : élaborer un projet avec les habitants, des professionnels et des élus ; accueillir, écouter les familles, faire émerger des attentes ; encourager la participation aux projets collectifs et au dialogue avec les acteurs politiques ; mobiliser les ressources du territoire, aider la vie associative locale ; innover dans des actions (initiatives, expérimentations) ; piloter, de manière cohérente, le projet de la structure.

L'accueil des bénévoles en centre social

L'accueil des bénévoles en centre social s'inscrit dans une logique de déclinaison des activités (accueil social, accompagnement à la scolarité) ; chaque activité en centre social est ainsi coordonnée par un salarié qui assure une fonction de chargé de projet. Les coordinateurs sont alors chargés du recrutement et de la formation des bénévoles qui s'engagent pour l'activité donnée. Les coordinateurs impliqués dans l'accompagnement des bénévoles « se positionnent aujourd'hui et certainement de plus en plus sur des fonctions d'accompagnement des initiatives, des réalisations, des décisions, en prenant de la distance quant à la réalisation de l'action »⁴. Or la question de la 'professionnalisation' des bénévoles peut s'inscrire dans un contexte de cohabitation difficile entre salariés et bénévoles : « Certains salariés refusent le principe même d'une formation des bénévoles, bénévoles dont ils reconnaissent les mérites mais redoutent la concurrence » (Ferrand-Bechmann, 2000, p. 120).

Les logiques professionnelles qui accompagnent aujourd'hui les activités associatives engagent les salariés à se situer dans des postures de transmission 'verticale' vis-à-vis des bénévoles, permettant de garantir le bon déroulement de l'action et d'en rendre compte auprès des bailleurs. Ferrand-Bechmann (Ibid) envisage ainsi deux types d'organisations, les associations dont les salariés ont du mal à se positionner face aux bénévoles (liberté/contrainte) et les associations dans lesquelles les bénévoles sont prêts à se couler dans les contraintes d'organisation.

(2) L'accompagnement des bénévoles : une lecture renouvelée de la coopération

Du tutorat comme 'fonction' à l'accompagnement comme 'agir professionnel'

L'accompagnement des bénévoles repose sur des transmissions relatives à l'activité tout en s'articulant à une dimension intégrative : « aider une personne à inscrire son action dans un projet global » (Paul, 2006). Ainsi pour Paul (2002, pp. 43-26) le tutorat est fondé sur une « asymétrie de compétences » qui engage une double fonction de formation (« *transmission des pratiques professionnelles* ») et de socialisation (« *construction des identités professionnelles* ») en s'appuyant sur deux sortes de soutien : l'aide psychologique (encourager, mettre en confiance...) et l'aide pédagogique (guider, montrer...). Le tutorat implique aussi plus largement l'organisation d'accueil (fonction tutorale) à travers la mise à jour de son fonctionnement (processus spécifiques d'accueil et d'intégration). Boru & Leborgne (1992) distinguent ainsi cinq familles d'activités : « intégrer le nouvel arrivant, organiser le parcours, rendre le travail formateur, participer à la gestion de l'alternance, évaluer les acquis et la progression du nouvel arrivant » (pp. 99-119) qui permettent d'éclairer certaines analogies avec les dispositifs que les coordinateurs proposent aux bénévoles.

Mais le tutorat : « n'est pas porteur, à proprement parler, d'une dynamique de changement : il vise plutôt un projet d'adaptation, de conformité aux structures, d'intégration de normes professionnelles. Il reste une forme d'accompagnement centrée sur l'expérience pratique, nécessairement limitée par des normes sociales » (Paul, 2006). Ainsi l'accompagnement des bénévoles, s'il s'inscrit dans un dispositif (l'accompagnement comme fonction du tutorat), implique surtout une forme d'accompagnement à part entière. Ainsi Paul (Ibid) distingue 'tutorat' et 'accompagnement' en les inscrivant dans des relations d'interdépendance respectivement inclusives l'une de l'autre : l'accompagnement est une fonction du tutorat ; le tutorat est une forme d'accompagnement. Dans cette deuxième acception, le tuteur est davantage « reconnu » que « désigné » ; il articule une logique d'expérimentation (praxéologique) et une logique d'échange (relationnelle) : « passage de l'action du tuteur à l'expérience vécue et réfléchie par le stagiaire » (Ibid).

⁴ « Les conditions de la coopération bénévoles/salariés pour une gouvernance collective », Fédération des centres sociaux et socioculturels de Bretagne et CDVA, janvier 2009.

La dimension relationnelle passe alors au premier plan car: « pour être opérante , la relation d'accompagnement pose , à travers un processus de reconnaissance mutuelle , une confirmation de l'autre en tant que puissance d'agir » (Ibid). Le tutorat permet alors « d'ouvrir le sens de l'existence à ce qui est faisable et possible , dans un environnement et à un moment donné , dynamisant une manière projective d'exister spécifiquement humaine » (Ibid). Trois valeurs sont ainsi mobilisées dans la relation à autrui : autonomie, sollicitude et autorité.

L'accompagnement 'tutoral' développé à l'égard des bénévoles invite à questionner la nature des postures en jeu considérant : « la pluralité des rôles que l'accompagnant doit jouer, la conjugaison de logiques d'apprentissages, de développement, de formation..., la variabilité des temps impartis,...le jeu constant entre distance/proximité » (Paul, 2002, pp. 43-26). Ces pratiques semblent propices à l'émergence d'une professionnalité qui s'intègre dans un processus plus large 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).

De la professionnalité émergente à l'éthos professionnel

Le développement professionnel s'inscrit dans une tradition de travaux issus de la psychologie des apprentissages (Piaget, Vygotsky). Pour Jorro (Frenay, Jorro & Poumay, 2011, pp. 105-116), il engage « 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 ». Le développement professionnel suppose alors deux processus conjoints : un processus d'internalisation « qui conduit l'acteur à faire l'expérience d'une acculturation professionnelle » et un processus d'externalisation (« savoir agir et interagir en contexte »). Pour Jorro (Ibid), le développement professionnel se présente comme un processus de transformation des identités et des compétences : « A partir d'une conception du professionnel comme acteur autonome, responsable de ses actes, maîtrisant des savoirs professionnels (savoirs de référence et savoirs d'expérience), inscrit dans une organisation, évoluant dans un contexte, agissant au nom d'une éthique ». Le développement professionnel s'organise ainsi sur la base d'un « rapport renouvelé aux éléments constitutifs de sa professionnalité...il s'agit d'une transformation personnelle des composantes de l'agir professionnel» (Ibid). Le développement professionnel s'inscrit dans un processus de renouvellement constant que le professionnel négocie en fonction des situations ; la professionnalité émergente repose alors sur des « transactions de reconnaissance » inscrites dans une temporalité (Jorro, 2011). Fruit d'une négociation, la professionnalité émergente sollicite des savoirs (contextualisés et en interaction avec des collectifs de travail) mais également un éthos professionnel.

La notion d'éthos professionnel emprunte à différents courants de recherche : linguistique et pragmatique du langage, interactionnisme symbolique (Goffman, 1973, cité par Jorro, 2009), dimension axiologique. La composante axiologique de l'éthos professionnel permet de repérer d'une part l'appartenance aux valeurs qui fondent le métier et d'autre part les réflexions que le professionnel mobilise par rapport à ces valeurs : « le principe d'action éthique accompagnant l'agir professionnel » (Jorro, 2009, pp. 13-25). Il s'agit à la fois du rôle des valeurs dans la représentation du métier et des projections professionnelles qui traduisent le désir de métier. L'accès à l'éthos professionnel mobilise ainsi une dimension éthique (mise en évidence des valeurs) au-delà des identités et des compétences : « En complément du registre identitaire, l'éthos professionnel donne une épaisseur axiologique à la représentation professionnelle élaborée par l'acteur » (Jorro, 2011, p. 52). Jorro distingue ainsi successivement la reconnaissance du genre professionnel, celle du style professionnel et la reconnaissance de l'éthos professionnel dans l'appréciation de l'agir professionnel (Jorro & Wittorski, 2013, pp. 11-22).

La reconnaissance du genre implique un agir stratégique (apprécier la conformité ; « usage des règles du métier et intégration dans la situation professionnelle ») ; la reconnaissance du style envisage la singularité de l'agir (négociations, innovations et bricolage, « la part d'ajustement pour agir de façon opportune et efficace en situation ») ; la reconnaissance de l'éthos vise à interpréter la réflexion sur l'expérience vécue (« la distance que le professionnel est en mesure de tenir sur sa propre activité, faisant preuve de réflexivité et de sens éthique »).

L'éthos professionnel s'articule autour de trois processus (Jorro, 2010) : un processus d'incorporation des savoirs, normes et valeurs (incorporation-répercussion dans l'action dans les interactions en contexte) ; un processus d'engagement (négociation d'une posture professionnelle, identité agie adaptée au contexte) et un processus de projection (désir de métier, clarification du projet de professionnalisation). Ces processus, en orientant les pratiques d'accompagnement, participent de la construction de l'éthos professionnel des coordinateurs tout en engageant de nouvelles formes de coopération.

Une lecture renouvelée de l'animation coopérative

Dans un environnement associatif propice à la promotion de l'éducation populaire, le partage et la transmission des valeurs constitutives du projet associatif font partie intégrante d'une démarche favorisant l'adhésion et la coopération de ses membres. Le projet coopératif sur lequel repose le fonctionnement d'un centre social (fonctionnement démocratique interne, participation au débat public) permet de l'envisager, en suivant Desroche (1992), à l'articulation des deux dimensions sur lesquelles il repose : l'entreprise d'un côté, l'association de l'autre. Desroche propose un modèle de compréhension de la communication entre les « appareils » d'une part (le versant technique : salariés/manager) et les « réseaux » d'autre part (le projet politique : administrateurs/sociétaires) qui éclaire les difficultés susceptibles d'intervenir dans la communication entre les deux catégories d'acteurs (que nous transférons ici à la communication salariés/bénévoles). L'animation coopérative qui en découle, selon la place respective prise par les émetteurs et les récepteurs, peut se décliner selon trois modalités : l'animation-intégration (appareil émetteur/réseaux récepteurs), l'animation-contestation (appareil émetteur/réseaux émetteurs), l'animation-médiation (appareil émetteur/réseaux émetteurs et récepteurs).

De prime abord, considérant la logique de transmission 'verticale' dans laquelle se réalise l'accompagnement des bénévoles, les salariés apparaissent davantage comme des émetteurs (bénévoles récepteurs). La recherche en cours sur les pratiques d'accompagnement des coordinateurs vient nuancer cette première évidence ; en effet, les salariés développent d'autres ressorts d'accompagnement qui permettent de dépasser ces clivages apparents. C'est dans une approche subtilement dosée d'*intégration* et de *médiation* que les coordinateurs articulent d'une part l'accompagnement dans une fonction tutorale (logiques de compétences et d'intégration) et font d'autre part du tutorat un mode singulier d'accompagnement (production de sens).

Parmi les processus constitutifs de l'éthos professionnel, nous nous intéresserons ici plus particulièrement au processus d'*engagement* (négociation d'une posture professionnelle en contexte).

(3) Le processus d'engagement dans la construction de l'éthos des coordinateurs

Présentation du terrain : les coordinateurs des activités « accueil » et « socio-linguistique »

Parmi les activités présentes en centre social, nous avons choisi de retenir celles plus particulièrement destinées à un public « adultes » autour de deux missions essentielles d'éducation populaire : l'accueil social et les activités socio-linguistiques.

L'accueil social

Dans une logique d'Animation globale, l'accueil social est propice à la diffusion des valeurs d'éducation populaire sur le territoire (relais des informations et des services présents sur le quartier). L'accueil est le pivot d'un projet 'centre social' ; il est basé sur l'écoute et l'évaluation des situations. La fonction 'accueil' est ainsi difficile à formaliser et sa définition rarement circonscrite à la seule dimension de l'accueil physique ou téléphonique; les dimensions de l'accueil sont plurielles : dimension relationnelle, information/orientation, observatoire/veille sociale, fonction logistique, participation des habitants⁵.

Les activités sociolinguistiques

Les activités sociolinguistiques s'appuient sur les valeurs d'éducation permettant de s'appuyer sur la connaissance des participants et leurs besoins spécifiques en termes de socialisation (recherche d'autonomie sociale et/ou professionnelle). 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 entre les apprenants et sur une prise en compte des rythmes individuels d'apprentissage. La constitution des groupes vise la recherche d'une mixité (degrés d'autonomie, compétences, motivations/besoins). L'ensemble de l'activité est soumise à une évaluation (nombre d'inscrits, objectifs fonctionnels, méthodes utilisées...).

Les coordinateurs rencontrés à cette phase de la recherche (exploratoire) sont au nombre de 3 : 2 coordinateurs chargés de l'animation des ASL et 1 coordinateur « accueil social ». Ils sont répartis dans des structures différentes sur le territoire parisien ; en poste depuis quelques mois ou plusieurs années ; ils ont tous la charge d'une équipe de bénévoles dans leurs activités respectives (une dizaine de personnes en général).

Le dispositif d'enquête a reposé sur deux catégories d'entretiens :

- des entretiens 'préparatoires' de type compréhensif, permettant d'identifier la nature des transmissions et les moments-clés associés à l'accompagnement des bénévoles.
- des entretiens d'explicitation et en décryptage du sens qui ont permis de faire émerger les valeurs mobilisées dans les pratiques d'accompagnement des bénévoles.

Ce sont ici les entretiens 'préparatoires' que nous mobilisons dans l'objectif de repérer les orientations données par les coordinateurs à leurs pratiques d'accompagnement.

⁵ Formations des bénévoles des centres sociaux parisiens-catalogue 2011-2012.

Le fil conducteur des transmissions « micro » dans les pratiques d'accompagnement

Les entretiens préparatoires ont montré que l'activité tutorale des coordinateurs se déroulait à l'articulation de trois espaces à partir desquels les transmissions se réalisent :

- des espaces 'macro' (transmissions reliées à ce que les structures 'centre social' déploient en termes de formation des bénévoles : chartes d'accompagnement, outils de suivi...),
 - des espaces 'mésos' (transmissions associées à la gestion/préparation/évaluation de l'activité),
 - des espaces 'micro' (transmissions visant soit la relation que le bénévole entretient à l'égard de son public, soit la relation que le bénévole entretient à son statut (et au rapport salarié/bénévole).
- Ces transmissions, présentes dès le moment du recrutement, s'organisent ensuite dans d'autres temps, plus ou moins formalisés : rendez-vous individuels, réunions, mails, temps conviviaux...

Les transmissions « micro » reposent sur deux types d'intervention qui touchent aux relations interindividuelles. D'une part la relation *bénévole/public*; d'autre part la relation *bénévole/salarié*. Elles engagent le coordinateur dans l'espace de son développement professionnel, sur le versant le plus personnel de sa professionnalité en révélant la construction autonome de son « soi professionnel ». Ces transmissions, qui se réalisent majoritairement dans des moments informels, s'articulent aussi aux transmissions plus générales qu'elles soient relatives à la structure (macro) ou à l'activité (mésos). La professionnalité émergente des coordinateurs vient alors « transformer » les logiques traditionnelles de coopération en centre social, qu'il s'agisse de la coopération bénévole/public visée par l'accompagnement ou de la coopération bénévole/salarié sous-tendue par des enjeux de reconnaissance mutuelle.

Une coopération bénévole/public qui se professionnalise : le partage d'une expertise ?

Du côté de la *relation bénévole/public*, le coordinateur, dès le moment du recrutement, est vigilant aux motivations exprimées par le bénévole s'agissant de sa représentation des publics auprès desquels il envisage de s'engager. Ainsi, des compétences acquises dans le champ scolaire, si elles démontrent une capacité 'pédagogique' utile pour l'animation des cours ASL, peut aussi constituer un 'blocage' dans l'ouverture attendue face à un public d'adultes en formation permettant de prendre en compte d'autres paramètres (le social, le culturel) aux côtés du simple facteur d'apprentissage : « *Quelque chose que j'aborde en entretien, c'est 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. Les gens en situation d'apprentissage sont des adultes qui n'ont pas attendu de nous trouver pour vivre* »⁶. Il s'agit alors de transmettre « la philosophie du projet ASL » à travers des exemples très concrets de situations permettant d'illustrer le quotidien d'un migrant qui n'a pas accès à la compréhension de la langue. Les ressources pédagogiques d'animation des ASL ne reposent alors pas tant sur les livres « clés en main » que sur la créativité du formateur permettant de proposer aux apprenants des supports adaptés à leurs contextes d'apprentissage : « *Il faut travailler à partir du besoin des apprenants... Alors voilà, souvent en réunions, je dis 'c'est vous les garants de répondre aux besoins des apprenants', donc il faut que vous puissiez être en capacité de questionner votre technique d'animation et questionner le sens* »⁷.

⁶ Entretien J.

⁷ Entretien E.

Il en est de même à l'accueil social : « *C'est vraiment des valeurs de solidarité, de partage. On est vraiment dans un lieu où on est dans le respect de chacun. On met de côté ses a priori. Quand on rentre ici, on n'a pas d'étiquettes, on n'est pas ni de couleur, ni politique, ni religieux* »⁸. Les moments associés aux transmissions « relation bénévole/public » se réalisent, en cas de difficultés, à travers des temps informels de « recadrage » tout au long du processus d'accompagnement: « *Les apprenants, on les prend un peu pour des enfants, des phrases pas très sympas...Donc moi évidemment ça ne passe pas du tout, c'est contre mes valeurs...J'ai fait des entretiens individuels avec la directrice où j'ai dit clairement les choses, qu'il y avait des propos pas entendables du tout, que ça manquait de respect* »⁹ Ou « *Elle parlait mal aux gens, elle les recevait mal ; pour un bénévole d'accueil, c'est ennuyeux* »¹⁰.

Les attentes relatives au positionnement des bénévoles face aux publics s'engagent dès le recrutement. 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'. L'accompagnement vers une certaine 'professionnalisation' permet alors le développement d'une certaine expertise bénévole mais elle implique pour ce dernier « une posture d'accompagné » qui ne va pas de soi.

Une coopération bénévole/salarié formalisée : vers des espaces de reconnaissance ?

Du côté de la relation *bénévole/salarié*, plusieurs logiques sont à l'œuvre permettant au coordinateur d'agir à la fois sur la valorisation/reconnaissance du bénévole, tout en faisant preuve d'une certaine « autorité » (Cf Paul) pour asseoir la légitimité de son accompagnement (et construire ainsi son propre espace de reconnaissance) : « *Les bénévoles ont besoin d'un cadre, le cadre est là. Après ils ne me le disent pas mais je pense qu'ils ont besoin d'être valorisés* »¹¹.

La valorisation des bénévoles passe par des attentions spontanées dans des temps informels : « *J'essaie de dire 'c'est bien ce que tu as fait' ou 'je te trouve à l'aise avec ton groupe'* »¹² ; elle peut aussi se réaliser dans des temps de mutualisation partagés dans le groupe : « *Quand on a un bénévole qui part en formation, on essaie qu'il fasse un retour à la prochaine réunion* »¹³ ou dans l'impulsion d'activités complémentaires et valorisantes ; par exemple à l'accueil, la création d'une braderie a permis aux bénévoles d'« *accueillir de nouveaux publics tout en s'amusant...elles créent des liens, elles fidélisent les gens* »¹⁴.

Cette valorisation s'inscrit dans une logique temporelle au long terme : « *Je leur laisse le bénéfice du doute, je leur laisse aussi le temps ...chacun a le droit d'évoluer à son rythme. Enfin on le fait pour les apprenants, les bénévoles c'est un peu pareil* »¹⁵. Cette offre de « reconnaissance » s'adapte particulièrement bien aux bénévoles aux profils plus isolés : « *Les gens qui sont prêts à faire de l'accueil, ce sont des personnes seules qui cherchent à lutter contre l'isolement. Ils cherchent l'amitié, je sais que ces personnes-là sont fragiles* »¹⁶. Elle permet de garantir à chacun : « *sa place, son temps de parole, son mot à dire* »¹⁷.

⁸ Entretien A.

⁹ Entretien J.

¹⁰ Entretien A.

¹¹ Entretien E.

¹² Ibid.

¹³ Ibid.

¹⁴ Entretien A.

¹⁵ Entretien E.

¹⁶ Entretien A.

¹⁷ Entretien J.

Ces « attentions » s'inscrivent dans un cadre institutionnel dans lequel l'accompagnement se déroule : « *Il y a une charte du bénévolat, on leur demande la lire puis de la signer pour l'approuver et ensuite on convient de démarrer* »¹⁸. Ce cadre peut se formaliser de différentes manières, pour les activités ASL, c'est le cadre pédagogique qui prime : « *C'est vraiment indispensable que les gens soient vraiment accompagnés, formés et qu'il ait un cadre qui soit fixé dès le départ...Ce que moi j'essaie de mettre en place le plus possible, c'est du cadre au niveau de la pédagogie* »¹⁹. Plus largement ce cadre est posé au niveau de la structure : « *C'est à nous de recadrer et ils sont bénévoles, il faut qu'ils acceptent quelque part de se plier aux règles du lieu*²⁰ ». Ce cadre renvoie aussi à ce que « *la structure engage auprès du bénévole pour pouvoir faire son activité dans de bonnes conditions* »²¹.

En conclusion

Les transmissions « micro », réalisées par les coordinateurs auprès des bénévoles, impliquent une part importante de réflexivité qui engage leur développement professionnel leur permettant d'ajuster, au plus près des situations, la construction de leur position d'accompagnement, à la fois sur ses versants « technique » (pédagogie) et « relationnel » (valorisation/reconnaissance).

Ces transmissions renouent avec une conception traditionnelle de l'éducation populaire, à travers d'une part le développement d'une expertise bénévole qui participe d'une co-construction de savoirs, et d'autre part la constitution d'espaces partagés de reconnaissance que le cadre de l'accompagnement, s'il est communément accepté, permettra de valoriser.

L'analyse de ces transmissions dans l'espace de la professionnalité émergente des coordinateurs, en révélant l'orientation des pratiques d'accompagnement à la fois au niveau des relations bénévole/public et des relations bénévole/salarié, met à jour la construction d'un éthos professionnel basé sur des formes renouvelées de coopération. Ces nouvelles formes, sorte de troisième voie entre une conception traditionnelle d'éducation populaire (logique *réseaux*) et une conception moderniste uniquement intégrative (logique *appareils*), engagent les coordinateurs dans des dynamiques d'animation-médiation (au sens de Desroche) au sein desquelles les bénévoles ne sont pas perçus comme de simples récepteurs mais ont aussi un rôle à jouer pour « émettre » des positions, acquérir une place et valoriser une expertise.

Ainsi, le cadre dans lequel s'inscrit cet accompagnement, s'il présente des analogies avec un dispositif de type « tutorat » (de par son inscription dans un contexte institutionnel « centre social »), engage d'abord des formes singulières d'accompagnement dont les perspectives ne visent pas, à court terme, une simple acquisition de savoirs, mais engagent sur le long terme, une appropriation partagée de codes, valeurs et normes permettant à chacun d'œuvrer pour la maison commune (Calame, 2003) à travers des objectifs, des principes éthiques et des dispositifs concrets de travail : « Le premier objectif de la gouvernance est d'apprendre à vivre ensemble et de gérer pacifiquement la maison commune ; d'y assurer les conditions de la survie, de la paix de l'épanouissement et de l'équilibre entre l'humanité et la biosphère ».

¹⁸ Entretien A.

¹⁹ Entretien J.

²⁰ Entretien A.

²¹ Entretien J.

Références bibliographiques

- Boru, J.L. & Leborgne, C. (1992). *Vers l'entreprise tutrice*. Paris : Editions Entente.
- Bourrieau, J. (2011). *L'éducation populaire réinterrogée*. Paris : L'Harmattan.
- Calame, P. (2003). *La Démocratie en miettes*. Ed. Charles Léopold Mayer, Descartes : Paris.
- Desroche, H. (1992). Communication et coopération ou le projet coopératif commutativement revisité. *Communication et organisation*, n°2, online.
- 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.
- Ferrand-Bechmann, D. (2000). *Le métier de bénévole*. Paris : Anthropos.
- Frenay, M., Jorro, A. & Poumay, M. (2011). Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement. *Recherche et Formation*, n° 67, 105-116.
- Jorro, A. (2009). 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. (2011). 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*. Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A. & Wittorski, R. (2013). De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle. *Les sciences de l'éducation-Pour l'ère nouvelle*, n°46, 11-22.
- Maurel, C. (2011). *Education populaire et puissance d'agir, les processus culturels de l'émancipation*. Paris : L'Harmattan.
- Paul, M. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. *Education permanente*, n° 153, 43-56.
- Paul 2006
- Pujol, L. (2009). *Management du bénévolat*. Paris : Editions Vuibert.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2008). Note de synthèse-la professionnalisation. *Savoirs*, n°17, 11-36.