



HAL
open science

CONSTRUCTION D'UN REFERENTIEL D'ACCOMPAGNEMENT SOCIO-EDUCATIF

Charles Calamel, César Calamel Duprey

► **To cite this version:**

Charles Calamel, César Calamel Duprey. CONSTRUCTION D'UN REFERENTIEL
D'ACCOMPAGNEMENT SOCIO-EDUCATIF. ACM. 2023. hal-03951138

HAL Id: hal-03951138

<https://hal.science/hal-03951138>

Submitted on 22 Jan 2023

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.

CONSTRUCTION D'UN REFERENTIEL D'ACCOMPAGNEMENT SOCIO-EDUCATIF DU JEUNE AU CLAVIM

OCTOBRE 2018 – DECEMBRE 2019
CENTRE ANNE FRANK – ISSY-LES-MOULINEAUX



Anne Frank à gauche au bras de sa maman avec sa sœur Margot en 1932.
Affiche dans une station de métro à Francfort
Photo : Jean-Philippe Lacour, 2019

Rapport de Recherche-Formation-Action

Directeur de recherche : Charles CALAMEL (LIRTES - UPEC)
Assistant de recherche : César CALAMEL DUPREY (Nanterre Paris X)

Sommaire

- Avant Propos
- Introduction
- 1^{ère} partie
 - Contexte (politique jeunesse, éducative et sociale – implantation géographique)
 - Problématique
 - Méthodologie
- 2^{ème} partie
 - Apports théoriques
 - Acteurs visibles et invisibles
- 3^{ème} partie
 - Construction du Référentiel
 - Résultats de la Recherche et de la Formation
- 4^{ème} partie
 - Perspectives, attentes, besoins en formation
- Conclusion
- Bibliographie
- Liste des participants à l'action de Formation et de Recherche
- Annexes

Avant Propos

En Septembre 2018 a démarré un dispositif de Recherche-Formation-Action (RFA) regroupant les différents intervenants du CLAVIM, du Conservatoire, de la Maison de la Jeunesse et de la Culture, des professeurs et CPE des collèges, afin de construire ensemble les modalités d'une évaluation de l'engagement du jeune dans les activités socioculturelles encadrées.

Cette évaluation formalisée par une attestation rend aujourd'hui visibles les articulations éducatives et sociales entre tous les acteurs institutionnels liés par ce dispositif : CLAVIM, Éducation Nationale, DDCS Hauts-de-Seine, CAF, Département, Familles.

En d'autres termes, la problématique de la Recherche-Action qui consistait à clarifier les pratiques méthodologiques des professionnels du dispositif a permis de considérer les apports pédagogiques d'une éducation non-formelle pour le développement de compétences par le jeune, et la prise en compte de ses capacités dans l'éducation formelle au collège.

Cette rédaction vise à rendre compte du cheminement de tous les acteurs engagés dans le processus de Recherche-Formation-Action d'une part, mais aussi d'autre part, d'être un outil de savoir dans lequel chacun de ces acteurs pourra y retrouver les mécanismes de construction de fonctionnements liés à sa professionnalité.

Enfin, l'objet de cette rédaction est le témoignage des évolutions des professionnels, c'est-à-dire la prise de conscience du principe pédagogique d'autodirection en apprentissage.

En sciences de l'éducation, l'autodirection est : « *le processus dans lequel un individu prend l'initiative, seul ou avec l'aide d'autres, pour diagnostiquer ses besoins d'apprentissage, identifier ses objectifs et ses ressources humaines et matérielles d'apprentissage, choisir et mettre en place les stratégies d'apprentissage appropriées et évaluer les résultats de son apprentissage* » (Knowles, M. (1975), cité par Straka dans Carré, 2002 : 101).

Pour Philippe Carré, l'autodirection recouvre la capacité de traitement cognitif des dynamismes du comportement, grâce à laquelle le sujet va concevoir et mettre en œuvre ses propres buts, plans et projets personnels d'apprentissage » (Carré, 1997, p.99).

Enfin, l'autodirection repose sur des mécanismes autorégulateurs gouvernant le fonctionnement cognitif (Bandura, 2003 : 345) permettant au sujet d'orienter intentionnellement son comportement vers un but (Boutinet, J.P. (1993), cité par Carré, 1997 : 85).

On peut dire que l'autodirection résulte de l'autorégulation des individus.

Introduction

L'association Cultures Loisirs Animations de la Ville d'Issy-Les-Moulineaux (CLAVIM) développe une démarche pédagogique qui vise à formaliser les acquisitions apprises par les jeunes dans les activités culturelles, sportives et citoyennes au travers d'attestations qui sont adressées dans leurs collèges. Ainsi, le CLAVIM propose un accompagnement aux jeunes avec un ensemble de partenaires municipaux et associatifs. Dans le cadre de ces participations, les intervenants socio-éducatifs et les animateurs socioculturels du CLAVIM produisent une attestation qui renseigne sur le développement de compétences par le jeune. Outre ses apports pédagogiques au jeune, l'intérêt stratégique de cette attestation est son impact dans le système formel de l'Éducation Nationale : en construisant une coopération qualitative entre le CLAVIM et les différents collèges de la ville, la prise en compte de l'attestation dans le bulletin scolaire du jeune nourrit l'évaluation de sa réussite lors des conseils de classe.

La Recherche a éclairé, par des apports conceptuels et théoriques les pratiques professionnelles des intervenants et animateurs, proposant une matrice référentielle pour évaluer les engagements des jeunes dans les activités et facilitant la construction collective du format de l'attestation à délivrer au jeune à l'issue des activités encadrées par le CLAVIM.

Cette attestation devient le résultat pédagogique d'une éducation non-formelle, qu'il faut distinguer de l'éducation informelle par l'intentionnalité de sa mise en œuvre de ses contenus, tant elle participe de la construction identitaire du jeune, qu'elle valorise et rend explicite ce qu'il est capable de faire en dehors du collège.

Par la rigueur de sa rédaction et le socle théorique de sa matrice référentielle, l'attestation prend place dans le bulletin scolaire du jeune collégien, permettant d'un même coup de réduire les inégalités sociales et de conjuguer éducation formelle (collège) et éducation non-formelle (CLAVIM) dans une complémentarité reconnue officiellement.

Ce document est construit en quatre parties. La première décrit le contexte en termes de politique jeunesse, éducative et sociale, la problématique de la Recherche-Action et le choix méthodologique pour la mettre en œuvre ; la deuxième partie présente les apports théoriques majeurs qui ont fait l'objet des contenus pédagogiques de la Formation-Action. La troisième partie rend compte de la construction collective de la matrice référentielle conduisant à la construction de l'attestation. La quatrième partie propose les résultats de la Recherche-Formation-Action et la formulation des perspectives en termes d'utilisation de l'attestation, des attentes et besoins en termes de formation.

1^{ère} partie

Contexte

L'association Cultures Loisirs Animations de la Ville d'Issy-Les-Moulineaux (CLAVIM) développe une démarche pédagogique qui vise à formaliser les acquisitions apprises par les jeunes dans les activités culturelles, sportives et citoyennes au travers d'attestations qui sont adressées dans leurs collèges.

Les intuitions du CLAVIM

Face aux changements sociaux, économiques et politiques, les enjeux dans le domaine de l'éducation non-formelle évoluent, mais les acteurs concernés suivent les tendances plus qu'ils ne les anticipent. À titre d'exemple, la mise en place du service civique depuis 2010 interroge l'éducation des enfants et des jeunes à la citoyenneté ainsi que la notion de parcours citoyens.

Cette orientation stratégique prise par le système sur le terrain semble pourtant ne pas être aussi efficace qu'en théorie. Il semblerait que la société en général, et le CLAVIM en particulier ne prennent pas suffisamment en compte les attentes et la demande des jeunes de : créer plus que d'entrer dans des cadres de loisirs pré existants ; partir de leurs envies et des thématiques qui les mobilisent plus que de ceux que les adultes encadrants, accompagnateurs, professeurs, animateurs, avons tendance à désigner comme étant des objets d'implication.

Néanmoins, ici ou là, des initiatives fleurissent, de nouveaux modes d'action s'organisent, des expériences positives demandent à être reconnues comme à Issy-les-Moulineaux à travers les projets du CLAVIM.

Sur ces terrains, le jeune est mis en situation de créer son propre savoir, mais encore faut-il démontre que le jeune met en œuvre inconsciemment, des mécanismes d'apprentissage et construit des compétences. Nous aurions à gagner à travailler à cette prise de conscience collective de ce qui se joue entre le jeune, l'animateur et l'expérience, non pas pour remplir dès le plus jeune âge une charte des compétences qui rendrait un individu efficace pour un système, mais plutôt dans une vision d'aide à la mise en lumière par l'individu de ce qu'il faisait d'ores et déjà.

Or, l'état de la recherche actuelle ne nous permet pas de prendre le recul suffisant et de démontrer qu'il s'agit là de démarches à développer, généraliser et consolider.

La question de la compétence et de sa construction dans un processus éducatif est donc au centre de notre problématique.

Nous pensons qu'elle est un des enjeux de l'insertion sociale des jeunes, quel qu'il soit.

Les attentes du CLAVIM

L'attente du CLAVIM n'était pas de créer un référentiel de compétences à partir de cette formation-recherche-action, car ce type de projet a été écarté dès la genèse du Livret de Compétences Expérimental en 2010. En effet, établir une grille d'évaluation a semblé contraire à la pratique de l'éducation non-formelle, et à la prise en compte de la singularité de ce que chaque jeune peut donner à voir dans les activités extra-scolaires.

La question qui travaillait le plus la coordination pédagogique du CLAVIM était de savoir comment un jeune pouvait être accompagné pour « transférer », dans l'éducation formelle, ce qu'il a su développer dans des pratiques non-formelles, et de mieux cibler ce que l'établissement scolaire pouvait accepter de recevoir / de prendre des observations apportées par un animateur socio-culturel, un intervenant artistique ou un éducateur sportif, et dans quelle mesure il pouvait en tenir compte dans son cadre propre.

Faire un point sur l'état de la recherche dans le domaine de la compétence nous conduit, au CLAVIM, à penser la méthodologie de la « Recherche-Action » pour accompagner les animateurs à harmoniser leur professionnalité en matière d'éducation du jeune à partir des activités artistiques, citoyennes et sportives proposées par le CLAVIM.

La recherche-action doit nécessairement comporter des apports conceptuels sur la compétence, les conditions dans laquelle elle advient et se construit. **La question des référentiels de compétences** est pour nous accessoire dans la mesure où ils se rapportent davantage au monde de l'enseignement, avec des démarches d'apprentissage par degré alors que nous intervenons dans le champ de l'éducation non formelle.

Partager ces questionnements avec les équipes de terrain et les participants à la recherche-action. Certaines questions sont donc à l'origine d'une lecture du contexte à objectiver :

- Comment et à quelles conditions l'animateur est-il un révélateur de compétences ? Comment s'y prend-il techniquement ? Quels processus met-il ou devrait-il mettre en œuvre pour développer des compétences chez le jeune ? Quelles compétences mobilise-t-il pour le faire ? Quelle est sa pratique en la matière ? Qu'est-ce qu'il doit vérifier, à quoi doit-il veiller dans les situations qu'il propose aux jeunes ? Comment le contexte conditionne la posture (cas des enseignants d'EPS qui adoptent une posture d'évaluateur sur les temps scolaires et une posture d'animateur sur les temps périscolaires, sans toujours avoir conscience des effets que chaque posture produit en termes d'apprentissage) ?
- Comment favoriser la prise de conscience des processus qu'il met en œuvre pour faire advenir des compétences chez le jeune ? Quel est le rôle des coordinateurs de structures en la matière ?
- Quels effets éducatifs cela produit-il chez les jeunes ? Comment accompagner les jeunes dans une prise de conscience de ce que l'expérience produit chez eux en termes de capacités et de compétences ? Que se passe-t-il chez les jeunes sur le plan des acquis ?

La « Recherche-Action » doit permettre aux participants en situation de chercher à conscientiser leur posture professionnelle, de se poser des questions par rapport à leurs pratiques en lien avec les préoccupations listées ci-dessous. Il s'agit de faire émerger chez eux les questionnements pertinents et de partir de là où ils en sont, afin de formaliser la ou les questions de départ de la recherche.

S'appuyer sur un dispositif de Recherche-Action

A partir de l'objet de la recherche, les chercheurs accompagnent les participants en situation à formuler des hypothèses et à proposer des réponses en rapport aux questions émergentes des situations d'animation.

Cela peut passer par l'examen de situations de terrain avec collecte de données puis analyse ; cela peut passer par de l'analyse des outils existants comme les attestations de compétences par exemple, mais également par le renforcement de la capacité d'analyse et de distanciation des participants, par des apports documentaires sur la construction des compétences et les processus d'apprentissage chez l'adolescent. Il y a une double dimension à cette action :

- Dimension formative
- Dimension de recherche

Les hypothèses sont à formuler avec le groupe à partir des questions de terrain.

L'objectif de la Recherche-Action n'est donc pas d'élaborer un référentiel de compétences, mais plutôt d'approfondir la dimension de l'expérience et de la « révélation » de compétences dans des situations propices.

Cette dynamique est donc en tension avec l'approche enseignement qui viserait à progresser par degrés : il s'agit davantage d'une approche circulaire que d'un processus linéaire.

La formation doit nécessairement comporter des apports conceptuels sur la compétence. Le référentiel en légitimerait la démarche, mais n'en est pas la finalité.

Trois objectifs à cette formation-recherche-action seraient à déterminer :

1. Savoir observer, reconnaître et formuler des compétences à partir de situations. La formation permettrait ainsi de faire évoluer la posture des professionnels :
 - a-t-on conscience de l'émergence de compétences du côté du jeune ?
 - Le professionnel a-t-il conscience de ses compétences à les faire émerger ?
 - Quels sont les types de compétences mis en acte ? Développer une démarche inductive plutôt que déductive, s'appuyant sur le contexte de l'action et de l'engagement des différents acteurs.

A partir de la lecture d'attestations déjà réalisées dans le cadre de notre dispositif, nous pourrions analyser ce qui permet de décrypter les compétences des jeunes en action.

Aussi, il paraît souhaitable qu'un des intervenants puisse aider les équipes à repérer les postures pédagogiques qui favorisent ce décryptage (méthode Pickler initiée au CLAVIM sur le secteur maternel). La présence de l'observateur-chercheur sur le terrain pourrait avoir tout son sens en marge des journées de formation, afin d'enrichir celles-ci d'expériences de terrain.

2. Accompagner le jeune dans la prise de conscience de ses ressources et de ses compétences. La question de l'accompagnement individuel d'un jeune dans un cadre collectif pourrait ainsi être creusée. Les modalités de questionnement, de dialogue et de valorisation pourraient ainsi être revues afin que le jeune parvienne à lire lui-même les compétences qu'il acquiert.
3. Étudier les modalités de transférabilité des compétences dans d'autres contextes. C'est une question fondamentale et un chantier qui reste à ouvrir, avec nos collègues de l'Éducation Nationale.

D'une certaine manière, la construction d'un énième référentiel de compétences dans le domaine de l'engagement ne correspond pas à notre demande, car le risque serait de tomber dans une démarche de type éducation formelle. Le CLAVIM souhaite prioritairement examiner si la construction de compétences peut se faire dans un cadre expérientiel et si oui quelles sont les conditions de réussite.

Problématique

Dans le cadre de Recherche-Formation-Action (RFA), il est question de prendre en compte le cheminement de l'individu, du jeune et de ses apprentissages acquis au fil de ses expériences vécues au CLAVIM. Il est aussi question de l'animateur dans sa propre évolution professionnelle. De sorte que la qualité de l'accompagnement puisse relever d'une posture professionnelle consciente, c'est-à-dire de conscientiser ce qui se joue dans la relation jeune/animateur/professeur/famille.

Lancer une RFA induit une immersion au sein du groupe, ici celui des animateurs socioculturels.

L'objectif de ce chapitre consiste à la mise en question d'une situation de départ pour voir émerger la problématique qui soutient l'ensemble de la RFA.

La sociologie nous apprend que lorsqu'un groupe est en contact avec un autre et qu'il finit par adopter l'ensemble des traits culturels de l'autre et abandonne sa culture d'origine alors on parle d'assimilation. En même temps qu'elle permet à l'individu de s'intégrer dans la société d'accueil, l'assimilation suppose également le remplacement de la culture d'origine et son absorption par une autre culture. Cette absorption est l'accommodation par l'individu des nouveaux éléments culturels. Face au risque de destruction de son identité, les acteurs de la culture dominée peuvent tenter de réhabiliter des éléments de leur culture d'origine. Les mouvements de contre-acculturation constituent parfois un retour aux sources (Etienne 1995).

Les sciences de l'éducation nous apprennent qu'il en va de même avec les apprentissages : un savoir en remplace un autre (Beillerot 2000). Apprendre est le socle de cette RFA. Il s'agit donc de reprendre l'équation de Piaget dans une double action : « assimiler et accommoder ». On assimile de nouveaux savoirs et on les accommode à soi même. Il s'agit du même mouvement :

acculturation ↔ apprentissage ;

Dès lors on peut voir, comme le souligne Alain Vulbeau¹ dans un de ses articles (2006), un triple effet des jeux de l'apprentissage : *alternation*, *altération* et *métissage*. En écartant l'opposition trop rigide de l'identité à l'altérité, Vulbeau décrit les interactions en jeu à partir des notions d'*aliénation* (l'individu qui marche dans des logiques qui lui sont étrangères, et se modifie à partir d'elles), d'*alternation* (à travers l'instruction d'une nouvelle identité) et d'*altération* (ce qui altère l'individu et le transforme, voire le met en décalage). C'est ainsi qu'apparaît la notion de métissage, qui désigne à la fois des processus et leurs effets, des échanges et des synthèses originales, en constante transformation. On mesure bien ici la consanguinité entre acculturation et apprentissage. Chaque nouveau savoir venant modifier la conscientisation de l'individu en train d'apprendre.

Il nous faut retenir ici que la notion d'aliénation apparaît dans le schéma des apprentissage comme une *structure de perte* : l'individu perd un savoir et le remplace par un autre ; la notion d'altération qui, pour Peter Berger et Thomas Luckman², veut dire « devenir l'autre », apparaît comme une *structure de plausibilité* : ici, la subjectivité joue un rôle primordial car elle guide l'individu dans ses trajectoires ; enfin la notion de métissage qui est le produit d'une rencontre de l'un « par » l'autre apparaît comme une *structure des possibles*. Les individus se nourrissent réciproquement de leurs savoirs respectifs et de leur capacité à en acquérir de nouveaux.

A ce propos Vulbeau écrit :

« Le processus de métissage apparaissant finalement comme une conversion infinie qui fait de soi et de l'autre, encore quelqu'un d'autre, même si c'est moi ».

¹ Vulbeau A. 2006. Alternation, altération et métissage, in *Le Télémaque* n°29. P. 57-68.

² Berger, P.L., & Luckmann, T. 1966/1986. *La Construction Sociale de la Réalité*. Paris: Méridiens Klincksieck. (Titre original: The social construction of reality).

Les sociologues Claude Dubar³ et Philippe Corcuff⁴, nous expliquent que la construction identitaire est composée de trois pôles développés par l'individu : une identité *héritée*, une identité *acquise* et une identité *souhaitée ou désirée*. Constituée et régulée tout au long de la vie, cette identité s'éprouve par l'altérité, la rencontre avec l'autre.

Les travaux de Véronique Bordes (2017) en sciences de l'éducation, mettent en perspectives cette construction identitaire en identifiant trois sources de socialisation : 1) la socialisation *primaire* ; 2) la socialisation *secondaire* ; 3) la socialisation *réciproque*. C'est à partir de cette identification qu'elle développe la notion de place « choisie », « dédiée », « attribuée », qui reflète la place que le jeune adopte pour cheminer individuellement au sein d'un collectif.

En conjuguant les apports des sciences de l'éducation et de la sociologie, un certain nombre de notions et de concepts nous ont permis de construire un cadre théorique pour problématiser les questionnements professionnels liés au cheminement du jeune dans les activités extra scolaire au CLAVIM.

Notamment lorsque : nous nous sommes penchés sur la place du jeune dans les activités et la construction de son identité au travers de son cheminement dans une pratique expérientielle ; lorsque nous avons, collectivement étudié la posture de l'animateur à l'égard au jeune, à ses parents, aux enseignants du collège ; lorsque nous avons interrogé l'impact des apprentissages et le transfert de ses savoirs acquis par l'expérience dans le cadre scolaire afin de faire émerger l'importance du rôle des différents acteurs accompagnant le jeune. C'est lors de cette mise en problématisation du contexte d'accompagnement des jeune au CLAVIM qu'est apparue la pertinence de travailler sur le concept d'expérience et sur les savoirs acquis par une pratique réflexive proposée par l'animateur.

Lorsque les animateurs ont pris conscience de l'importance de ces différentes notions dans leurs propres pratiques professionnelles, ils les ont alors capitalisées, leur permettant de progresser individuellement, de façon autonome à travers des signes de professionnalité et aussi faisant d'eux des professionnels plus avertis et plus respectueux du cheminement des jeunes au cours des activités au CLAVIM.

La compréhension de ces enjeux sur la conscientisation des acquisitions de savoir par l'expérience, tant pour le jeune que pour les adultes qui l'accompagnent dans cette construction identitaire, nous conduit à formuler la problématique de cette recherche ainsi : **en quoi la valorisation des compétences du jeune collégien et la délivrance d'une attestation produisent-elles un impact favorable sur la réussite scolaire du jeune et sa confiance en soi ?**

Il est apparu dès les premières séances une forte attente des animateurs quant à la prise en compte de cette production écrite, par l'établissement scolaire, comme si le destinataire de l'attestation « Éducation Nationale » était le seul à pouvoir donner une valeur a posteriori à celle-ci et par extension aux observations des animateurs – et somme toute à leur travail d'accompagnement.

La RFA a aidé progressivement les professionnels du CLAVIM à se centrer sur les autres destinataires de l'attestation, notamment les parents, et le jeune lui-même. Elle a permis de mettre en valeur l'accompagnement pédagogique d'une éducation non-formelle, mis en œuvre dans le quotidien de l'activité – c'est-à-dire en amont de l'attestation.

³ Dubar C. *La sociologie*.

⁴ Corcuff, P. 1995. *Les Nouvelles Sociologies*. Paris: Armand Colin, Collection 128 Sociologie.

Méthodologie de Recherche

Il s'agit dans ce chapitre de poser la méthodologie du travail de RFA à partir de la problématique, afin que ceux qui liront ce document puissent éventuellement s'appuyer sur la formalisation des méthodes utilisées pour convenir, le cas échéant, de leur appropriation par les professionnels dans le cadre de l'animation socioculturelle, et plus largement aux professeurs des Établissements d'Enseignement Artistique (EEA), aux intervenants artistiques dans le cadre scolaire et périscolaire, et pourquoi pas aux professeurs de collèges et de lycées.

Nous avons évoqué dans l'introduction « l'origine de l'action de Recherche et de Formation ». A ce stade de la lecture, nous mesurons le cheminement déjà accompli entre la commande initiale telle qu'elle était formulée avec la fabrication d'un « référentiel de compétences du jeune collégien dans les dispositifs d'engagement » pour les collégiens et lycéens au CLAVIM.

La méthodologie de Recherche-Formation-Action

Afin de traiter la problématique, nous avons opté pour le principe de Recherche-Formation-Action, méthodologie là plus à même de répondre à la situation dans laquelle se trouvent les responsables du CLAVIM et les équipes d'animateurs tant pédagogiques qu'administratives de la structure.

Une formation de type traditionnel aurait permis de traiter les éléments d'un programme idéalisé en amont d'une réalité du terrain. Tandis que le dispositif de Formation-Action permettait trois choses :

- 1) travailler sur le réel d'une situation problématisée sur une dimension géographique ;
- 2) apporter des éléments théoriques aux professionnels de l'animation pour leur permettre d'élaborer des solutions aux difficultés rencontrées sur le quotidien professionnel et en se référant à un outil de formation élaboré collectivement ;
- 3) confier aux professionnels de l'animation socioculturelle les outils d'une autodirection en apprentissage afin d'accompagner leur professionnalité pour qu'ils cheminent en autonomie dans l'exercice de leur métier d'animateur.

L'expérience des situations concrètes devient donc le socle d'observation et d'analyse des postures professionnelles, et en même temps le cadre d'une méthode pédagogique dans la mesure où, en même temps qu'elle conduit les animateurs à envisager des solutions d'accompagnement du jeune dans les activités du CLAVIM, elle entraîne les animateurs à se former par le développement d'une pratique réflexive.

Dans la dernière partie de ce document, nous précisons différentes méthodologies de formation qui seraient pertinentes pour poursuivre le travail de formation des professionnels et notamment accompagner les animateurs dans un cadre de formation continue. Nous évoquons : la Formation-Action et la Formation-Intervention.

Les principales thématiques abordées en formation

La méthodologie de Formation-Action a permis de dépasser les attentes d'origine, et les conditions, de lancer une réflexion de fond sur les sources mêmes d'une « Éducation du jeune » à travers les activités proposées par le CLAVIM. Les animateurs ont étudié leurs missions (activités et séjours de vacances) et en les revisitant, ils se sont rendu compte que celles-ci s'étaient élargies, et qu'elles modifiaient les perceptions du rayonnement de leurs actions, notamment dans la contribution à la scolarité du jeune dans le cadre formel du collège ou du lycée.

Ce retournement symbolique de la Formation-Action préfigure d'un nouveau positionnement invitant finalement toutes les équipes pédagogiques (professeurs, animateurs, intervenants) de chaque établissement ou structure agissante dans ce cadre de l'accompagnement du jeune à reconsidérer leurs missions d'accompagnement pour s'attacher à donner du sens aux dispositifs institutionnels d'encadrements auxquels se rattachent leurs propres missions.

En réalité, la prise de conscience des actions des animateurs du CLAVIM n'est que le reflet des actions conduites d'ores et déjà par eux-mêmes sur le terrain de leurs pratiques. Cependant, la Formation-Action a permis de mettre en lumière ce qu'ils faisaient et de nommer leur implication dans le sens d'une valorisation de leurs aptitudes professionnelles. En soi, la nouveauté réside dans le changement de posture passant du professionnel faisant son métier (acteur) au professionnel conscient de son rôle auprès du jeune (auteur). D'une certaine manière on pourrait dire que les animateurs sont passés d'une « relation d'aide » du jeune à une « aide à la relation » du jeune avec son environnement (culturel, social, éducatif, scolaire, artistique, sportif, citoyen, etc).

Ce procédé de « Formation-Action » permet de répondre aux situations apportées par les participants, et d'envisager ensemble des réponses pertinentes. Il est important de préciser que les réponses échafaudées étaient bien moins importantes que les chemins utilisés pour constituer ces réponses.

Les objectifs pédagogiques qui ont été abordés principalement ont visé à :

- a) Déconstruire les représentations et les idées reçues des animateurs ;
- b) Comprendre les pratiques professionnelles des animateurs dans leurs activités avec les jeunes ;
- c) Théoriser leurs pratiques d'animateurs ;
- d) Modéliser l'accompagnement du jeune dans les activités artistiques sportives, citoyennes et pendant de séjours de vacances.

Et à travers ces objectifs, il a été question des thématiques centrales comme :

- 1) L'évaluation : évaluer les situations dans lesquelles le jeune participe aux activités du CLAVIM ; évaluer les comportements et aptitudes du jeune dans les multiples contextes où se développent les pratiques individuelles et les pratiques collectives ; évaluer les projets ;
- 2) La structuration : structurer les programmes des ateliers en fonction des missions ; manager les groupes de jeunes d'un point de vue pédagogiques ; rédiger les projets les attestations de participation LEXIM ;
- 3) La pédagogie : construire les relations pédagogiques favorisant les évolutions et progressions du jeune dans l'activité du CLAVIM ; créer des environnements didactiques personnalisés où la relation au jeune est de qualité ;
- 4) La professionnalité : faire émerger les éléments d'évolution du métier d'animateur ; actualiser des conditions d'emploi du point de vue de l'efficacité et de l'efficience ; répondre aux attentes du jeune, des groupes de jeunes, mais aussi des qualités relationnelles avec les collègues, aux parents des jeunes et aux autres professionnels (professeurs de collège par exemple).

Les notions de : Recherche ; Formation ; Action

Le groupe de travail en formation constitué les responsables du CLAVIM et les animateurs, mais aussi pour quelques séances les professeurs de collège et CPE, s'est identifié en groupe de recherche. L'idée donc d'étendre la réflexion à une RFA s'est imposée dès le démarrage du calendrier.

A la première séance, les membres du groupe ont naturellement souhaité s'inscrire dans un travail en profondeur et produire de la connaissance à partir des réflexions et analyses de leurs pratiques professionnelles. En réalité, les séances de travail participaient à la fois de la production de savoir sur le terrain spécifique de l'animation, mais en même temps de la propre formation professionnelle des membres de ce groupe constitué.

Le groupe de participants s'est installé dans une Recherche-Formation-Action et les séances de travail se sont construites sur 3 principes :

- 1) Un principe de « Recherche-Action » : travail collectif permettant de comprendre une situation et d'élaborer des solutions possibles avant d'en tirer des conclusions ;
- 2) Un principe d' « Action Conscientisante » : conduite vers la construction de connaissance objective des activités du CLAVIM et trouver des données concrètes sans laisser pour autant de côté les aspects subjectifs de chacun, venant alimenter les réflexions dans cette recherche ;
- 3) Un principe d' « Engagement » : chaque participant, membre du groupe s'est engagé de façon volontaire dans l'élaboration de ce travail réflexif : certains ont permis le démarrage de la recherche, d'autres ont favorisé le recueil de données, d'autres ont apporté leurs interprétations au fil des 14 séances ; enfin le « noyau dur » était présent à chaque séance de travail.

Tous les membres du groupe de travail ont fourni des éléments contributifs à cette Recherche et à la Formation de chacun. Les résultats rédigés dans la 3^{ème} partie de ce document sont donc collectifs.

Le processus de Recherche-Formation-Action

En sciences humaines et sociales et plus précisément en sciences de l'éducation, la notion de Recherche-Action est une méthode qui vise à obtenir une meilleure compréhension du problème identifié, et essaie de contribuer à la résolution du problème étudié. La « Recherche » devient un moyen d'« Action ».

En règles générales, on procède par techniques de recherche et conception des instruments de collecte des données, élaboration et présentation sur le terrain même de la recherche (Hugon 1990). On entre ensuite dans la phase de recherche sur le terrain, en s'immergeant dans le lieu de travail du participant, supervisé par un chercheur encadrant. On crée un atelier de restitution qui vise à communiquer les résultats de la recherche-action en les soumettant à l'appréciation d'un public.

Les termes de Recherche ; Action ; Formation :

- Recherche sous-entend : comprendre un phénomène en s'inscrivant dans une démarche s'appuyant sur un esprit scientifique de remise en cause ;
- Action veut dire : comprendre un phénomène dans l'action même de ce phénomène délimitant un chantier d'observation pour viser si la vérification est possible ;
- Formation induit : capitaliser des savoirs à partir de cette compréhension du phénomène, permettant d'apprendre et de mettre en évidence ce qu'il faut changer réellement sur le terrain étudié.

La Recherche-Formation-Action est une forme d'engagement individuel et collectif qui poursuit conjointement deux objectifs :

- La production de connaissances
- Le changement de la réalité par l'action

Les résultats de la recherche requièrent enfin la mise en place d'un collectif participatif. Autrement dit, la rédaction du document de « Rapport de Recherche » doit être soumise à l'approbation et à la correction des animateurs ayant participé à cette action.

La pratique de « Recherche-Action » est en réaction à une recherche dite de « laboratoire », qui tient plus difficilement compte de la réalité complexe des situations de pratique. L'intention manifeste ici était aussi de faire des animateurs/directeurs des chercheurs produisant des connaissances mieux ajustées aux besoins de la pratique de l'évaluation des pratiques (Schön 1987).

La RFA tire profit de la compréhension du phénomène étudié.

On ne peut tirer de la valeur à ce phénomène que parce que l'on table sur l'immersion des animateurs et sur leur capacité à rendre compte des situations vécues sur le terrain de l'animation. Ainsi, les éléments du corpus de données sont issus du terrain même que l'on veut étudier.

En l'occurrence, les animateurs connaissent leur métier. Mais éclairer leurs connaissances pratiques de façon distanciée par les apports théoriques que leur ont soumis les chercheurs leur ont permis d'avoir à la fois une nouvelle lecture des relations pédagogiques jeune/animateur ; une nouvelle lecture de leur environnement professionnel ; une nouvelle manière de « réfléchir » à leur pratique professionnelle.

2^{ème} partie

Apports théoriques

La deuxième partie de ce document se concentre sur les différents apports théoriques qui ont permis de structurer la recherche. Elle se développe en quatre blocs. Le premier articule les différentes notions en lien avec la construction d'un regard sociologique, ou comment la sociologie permet de la mise en place d'un cadre théorique pour lire le monde et les interactions qui y ont lieu. Le second bloc se concentre sur les apports théoriques en lien avec les normes et les représentations, ou comment certains systèmes de valeurs viennent imposer un cadre qu'il est possible de questionner. Le troisième bloc se structure autour du concept d'Agentivité, ou comment la conscience de son action impacte le professionnel et son rapport à l'autre et à son environnement. Enfin, le dernier bloc renseigne sur les apports théoriques en lien avec les différents acteurs, et il fait la liaison avec la partie de ce document qui présente les différents acteurs de cette RFA.

Certains apports théoriques rapportés ici présentent des encadrés. Il s'agit d'éléments tirés des définitions directement liés aux résultats de la RFA. Ils sont donc mis en valeur puisqu'ils apportent une formulation de résultats développés avec le groupe pendant les séances de recherche.

Bloc 1 : Un cadre théorique pour lire le monde

Les apports théoriques regroupés dans ce premier bloc visent l'emploi de concepts issus de différents champs des sciences sociales pour construire une base théorique permettant une lecture particulière de toute situation de travail. Il s'agit ici de développer des idées et théories pour bâtir un regard analytique à l'aide d'outils méthodologiques.

La sociologie explicative et la sociologie compréhensive

La « sociologie compréhensive » correspond à la démarche sociologique de Max Weber pour qui la sociologie est une science dont l'objet est de comprendre par interprétation l'activité sociale, pour ensuite expliquer causalement le développement et les effets de cette activité.

La « sociologie explicative » correspond à la démarche d'Emile Durkheim qui cherche à expliquer causalement la réalité sociale.

	Sociologie compréhensive Max Weber	Sociologie explicative Emile Durkheim
Représentation de la société	La société peut s'étudier comme la résultante de l'action des individus	La société peut s'étudier comme la réalité extérieure aux individus
Représentation de l'individu	Acteur social intentionnel et intéressé	Agent social qui intériorise et exprime les normes de la société
Objet de la sociologie	Science de l'action sociale	Science des faits sociaux
Méthode	Compréhension et explication Reconstituer le sens visé Prise en considération de la subjectivité de l'acteur	Explication Disséquer les faits Rejet de la subjectivité de l'acteur
Mode de référence	Les sciences de la culture	Les sciences de la nature
Construction des instruments de la connaissance	Le modèle d'Idéal-type	L'appareil statistique
Objectif privilégié	Recherche <ul style="list-style-type: none">• de la pluralité des causes• des régularités sociales• de l'adéquation entre une configuration historique et l'Idéal-type	Recherche <ul style="list-style-type: none">• de la cause (mono-causalisme)• de la fonction• établissement de lois sociales générales
Risques	Excès de relativisme	Excès de déterminisme

Comprendre les jeunes d'aujourd'hui : l'école de Chicago

On doit à Anselm Strauss la négociation de l'ordre social, à Becker la théorie de l'étiquetage des comportements et des processus de la déviance et à Goffman les principes de la stigmatisation.

L'objectif de ces trois sociologues était de proposer des hypothèses pertinentes pour comprendre le monde social.

L'école de Chicago doit à Thomas et Znaniecki les deux concepts-clés de « définition de la situation » et de « désorganisation sociale » qui donne une grille explicative du comportement des immigrants aux États-Unis. Le comportement de ces derniers ne serait pas réductible à un processus d'adaptation aux normes de la société d'accueil. Pour comprendre ces comportements, on doit donc chercher à savoir comment les règles sont interprétées à partir de la « mémoire sociale » incorporée par les immigrants qui leur sert à définir la « situation » nouvelle.

Au regard de la taxonomie des savoirs, on comprend ici que le jeune « interprète » la situation qu'il vit à partir des éléments stockés dans sa propre mémoire. Le cycle d'interprétation auquel il est soumis se situe dans le registre cognitif de son être. Accompagner le jeune dans sa prise de conscience de ce cheminement, c'est l'accompagner dans ses apprentissages et donc dans son éducation.

Sachant que la compréhension de ce mécanisme est individuelle, le jeune pourra le réutiliser, le réinvestir dans d'autres contextes, notamment au collège.

Définir une posture pour exercer son métier (animateur, professeur, chercheur)

L'école de sociologie dite de Chicago est associée à des procédés d'investigation inspirés de l'anthropologie : recueil de matériaux documentaires, entretiens, études de cas, histoires de vie. Cette préférence pour les méthodes dites « qualitatives » procède d'une double exigence : connaître de l'intérieur et en profondeur les contextes situationnels (ici les jeunes dans les activités du CLAVIM) et fonder les orientations théoriques sur une compréhension des manières de faire son métier : la professionnalité (Jorro 2015).

Si les données « quantitatives » comme les statistiques ne sont pas pour autant négligées elles ne constituent qu'un matériau parmi d'autres et n'acquièrent pas de statut privilégié.

Quelles que soient les limites et les imperfections de cette méthode, elle constitue un bon brevet d'appartenance à la communauté des chercheurs et professionnalise les animateurs au-delà de leurs missions habituelles. Elles invitent l'animateur à dépasser son rôle d'encadrement pour élargir à celui de l'éducation.

Ainsi, l'animateur peut participer au parcours éducatif du jeune et se placer dans une même implication que le professeur des collèges auprès des jeunes. Ce qui diffère c'est que l'animateur s'adresse au jeune individuellement, tandis que le professeur s'adresse au jeune collectivement. C'est en cela que les rôles de ces professionnels sont complémentaires.

L'interprétation des comportements sociaux à partir de la trame des interactions ne suffit à rendre compte de la réalité comme le préconise Pierre Bourdieu quand il estime que les interactions relationnelles sont toujours contraintes par des constructions sociales sous-jacentes, qu'elles les dissimulent ou les manifestent. Or, si les interactions ne disent que ponctuellement quelque chose des comportements et des fonctionnements sociaux et culturels, elles rendent compte d'un « quelque chose » situé au plus près de la réalité et ne perdent pas de vue que les actions des jeunes sont sans cesse en mouvement.

Ainsi, la posture que peuvent adopter les animateurs est bien celle de l'interactionniste. Pour autant, il pourra en essayer d'autres, mais disons que celle-ci lui offre un cadre conceptuel à sa pratique professionnelle et donc à sa progression dans l'exercice de son métier (sa professionnalité).

L'animateur peut analyser comment le jeune procède au fur et à mesure de son évolution et de ses variations dans sa construction identitaire. S'il est présent aux activités, en termes de présence (ou absentéisme) et de participation (engagement) et s'y conforme plus ou moins facilement. C'est de cela que rend compte l'animateur dans l'attestation finale : la capacité du jeune à produire quelque chose de lui-même en fonction des situations qu'il rencontre que celles-ci soient culturelles, citoyennes ou sportives.

Aborder la relation pédagogique avec l'Interactionnisme Symbolique

Pour Blumer, père de l'interactionnisme symbolique, les individus agissent à partir des significations qu'il donne aux choses et aux gens.

Cela rejoint l'idée du propos rationnel pour expliquer ses choix *a posteriori*. Le jeune, raisonnable, nous fournit avant tout la réponse qu'attend son interlocuteur. Mais, il doit savoir au fond de lui, instinctivement, sans pouvoir le formuler nécessairement, que la plupart des interlocuteurs posent généralement les questions parce qu'ils possèdent déjà les réponses. Sinon ils ne les poseraient pas. Ce procédé dont parle René Girard dans l'une de ses conférences télévisées renvoie au principe de la maïeutique socratique, qui est en réalité de poser à l'étudiant les questions pour qu'ils donnent les réponses attendues par celui qui la pose. C'est du « faux constructivisme ».

Or, avec l'interactionnisme symbolique, c'est bien différent. L'animateur, le professeur, le chercheur cherche à connaître non pas le « pourquoi » le jeune fait ceci ou cela, mais comment il s'y prend pour le faire. Cela change tout de la relation établie entre les deux interlocuteurs. La relation devient éducative et réciproque (Bordes 2017). Les deux individus apprennent l'un de l'autre.

Comme Goffman, les animateurs, les professeurs, les chercheurs :

« doivent parler du point de vue des gens qu'ils accompagnent parce que c'est depuis cette perspective que se construit le monde qu'ils analysent, jaugent, comprennent ».

La vie sociale est à la fois intentionnelle, interprétative et interdépendante. L'interaction, irréductible à une logique simple de l'action et de la réaction, est avant tout un processus créatif, construit et construisant, que l'accompagnateur doit saisir « ici et maintenant » en fonction de la situation dans laquelle se trouve le jeune et de la direction qu'il cherche à donner à son action (Paul 2016).

Il est cependant difficile de percevoir tous les éléments de l'interaction, balisée aussi par ce que Strauss appelle « les acteurs invisibles » que sont l'héritage familial, les influences parentales, le stress des situations, les compétitions d'égo au sein des relations, les formatages par le groupe que l'on représente, etc.

Il est donc important de dire que si le statut des acteurs (jeune, animateur, professeur, parent) « cadre l'interaction », l'interaction « cadre le statut » : à titre d'exemple, un professeur même très diplômé qui fait un mauvais cours devient un mauvais professeur. Notons aussi la théorie de l'étiquetage appelée encore « théorie de la réaction sociale » qui peut être considérée comme une application au phénomène de déviance de postulats de l'interactionnisme symbolique.

Nous aborderons dans le deuxième bloc le mécanisme des représentations qui permet de comprendre le rôle que joue notre perception dans la relation que l'individu entretient avec la réalité. La perception prend alors le signifiant d'un curseur mobile, variant de la personne à la réalité.

En atelier guitare, un intervenant a tenté de remettre en question son approche en passant du « pourquoi » au « comment » : cela lui a permis de se questionner sur ce qu'il considérait devoir transmettre dans le cadre de son atelier pour considérer accomplir sa mission, et a soulevé des questions éminemment fécondes : est-ce qu'un jeune qui tient mal sa guitare, ou qui vient juste pour « gratouiller » a sa place dans mon atelier ? Doit-on donner des bases de savoir qui ne s'improvisent pas et les faire apprendre ? Doit-on au contraire mettre le jeune en posture d'inventer sa pratique de la guitare sans l'influencer par des techniques codifiées ?

De tels questionnements ont démontré qu'on ne pouvait pas uniquement être dans une posture strictement « positiviste » (le jeune doit apprendre la technique pure) ou uniquement dans une posture purement « constructiviste » (le jeune crée la technique de lui-même), mais que c'était dans le mouvement ENTRE ces deux postures que l'apprentissage de la guitare et l'expression de la personnalité au travers de la guitare et du groupe, étaient possibles.

Vers l'émergence d'un nouveau regard sur le jeune au CLAVIM

Pour R. Boudon, tout phénomène social doit être analysé comme la résultante d'actions individuelles. Le chercheur en sciences de l'éducation tout comme l'animateur socioculturel doivent en comprendre le sens. Cette posture suppose que le jeune est le point de départ de toute analyse éducative.

Par ailleurs, comprendre le comportement du jeune en tant qu'acteur de son cheminement éducatif n'implique pas de reconstituer leurs motivations complexes dans chaque situation concrète, mais seulement de reconstruire, de manière réflexive, en recoupant et en confrontant les différentes données disponibles sur l'acteur et sur son contexte d'interaction, les raisons qui suffisent à rendre compte de son comportement. Cette reconstitution sera d'autant plus facile que l'on supposera un acteur rationnel.

Mais alors, on comprend aussi que la rationalité est située.

On postule donc, afin de donner une première limite à la Recherche-Action que la rationalité située tient compte des ressources de l'acteur et des contraintes structurelles de son action. C'est à partir de ce postulat qu'à émergé le nouveau référentiel d'accompagnement socio-éducatif du jeune au CLAVIM : un cadre prenant en compte deux types de rapports développés durant les activités pour chaque jeune : un rapport à l'autre (ressources individuelles vers un collectif) ; un rapport aux règles structurelles (capacité à s'adapter aux normes établies et à les faire évoluer).

La rationalité du choix et de la place de chacun étant située, on admet que le comportement du jeune sera considéré comme rationnel à chaque fois que celui-ci pourra invoquer de « bonnes raisons » pour expliquer ses actions ou ses croyances. Autrement dit l'acteur (le jeune) adoptera aux yeux du chercheur (de l'animateur) un comportement rationnel à chaque fois que l'on pourra dire : l'acteur Y (le jeune) avait de bonnes raisons de faire l'action Z.

Bloc 2 : Les normes et représentations comme cadres mouvants

Les apports théoriques regroupés dans ce bloc ont en lien les modalités de construction et de hiérarchisation des normes et des représentations dans la société. Il s'agit, avec l'étude de ces notions et concepts, d'appuyer sur le rôle des systèmes de valeurs dans la lecture que l'on a du monde social. En mettant en lumière ces mécanismes, ce bloc invite à comprendre comment ils organisent nos modes de pensée et de lecture de chaque situation.

La construction des normes qui règlent la société

Durant les séances de formation des animateurs, il est régulièrement apparu le besoin de comprendre les concepts qui jalonnaient leurs pratiques professionnelles.

Ainsi, au-delà de l'origine d'un concept même et de sa construction étymologique, les animateurs ont remarqué que leurs pratiques (savoir-faire) avaient toujours une résonance théorique (savoir). La Formation-Action s'inscrivait alors dans la Recherche-Action : l'utilisation pratique de certains concepts renvoyait à une connaissance théorique maîtrisée, intériorisée, mais non nommée, formulée.

A titre d'exemple, lorsque nous avons étudié le concept de « règle » pour construire ensemble le référentiel et notamment le rapport aux règles : la capacité du jeune à intégrer les règles du jeu dans les activités proposées par le CLAVIM. Nous avons mesuré l'importance qu'il y avait à dérouler une identification de la règle et de son respect ou de sa transgression par les individus. Les animateurs ont vu dans cette appropriation de savoirs théoriques une nouvelle lecture du comportement des jeunes qu'ils encadrent dans les activités qu'ils proposent.

Le concept de Contrôle Social et construction des normes

Le Contrôle Social c'est un concept qui a été forgé par l'un des pères de la sociologie américaine, Édouard Ross. Ce concept a ensuite été repris dans les années 20 par l'école de Chicago pour rendre compte de l'évolution des modèles de conduite des familles immigrées aux États-Unis. Aujourd'hui, le concept est surtout utilisé dans l'étude des phénomènes de déviance : les « Hors-Normes ».

L'évolution du concept de Contrôle Social, son extension en quelques sortes, désigne l'ensemble des processus par lesquels la société régule les activités de leurs membres en fonction d'un certain nombre de valeurs. Le Contrôle Social est l'ensemble des conditions de socialisation de l'individu.

Ce concept permet d'analyser aussi le rôle et l'impact des institutions régulatrices sur l'individu comme : la religion, les cérémonies, l'opinion publique, l'éducation, les mœurs, le droit...

Par exemple, R. Park et E. Burgess ont pu expliquer par ce concept la montée de la délinquance des immigrants de la seconde génération installés dans les grandes villes américaines notamment par l'affaiblissement du Contrôle Social exercé par la famille d'origine et l'inefficacité relative des nouvelles formes de Contrôle Social (opinion publique, droit).

Autrement dit, la délinquance augmente lorsque la famille se désengage du principe d'éducation et que les institutions régulatrices de service public deviennent inefficaces, soit parce qu'elles imposent plus de contraintes et en cela réduisent le territoire d'action des individus le situant aux frontières de règles imposées, soit parce qu'elles tardent à s'adapter aux évolutions du monde social.

Parsons en 1951, a défini le Contrôle Social comme : le processus par lequel, à travers l'imposition de sanctions, la conduite déviante est contrecarrée et la stabilité sociale maintenue. Le contrôle social sert alors principalement à désigner les moyens utilisés par la société pour prévenir et corriger les comportements déviants. Nous nous sommes demandés alors, si en augmentant les contraintes, les institutions n'allaient pas dans le sens contraire de ce qui était nécessaire aux jeunes à savoir : leur épanouissement individuel et collectif.

Plus récemment, J.D. Reynaud (maîtrise des normes et des règles entre Projet et Intégration) appelle « contrôle social » la part de l'activité de la société qui consiste à assurer le maintien des règles et à lutter contre la déviance, que ce soit par le moyen des appareils institutionnels ou par la pression diffuse qu'exerce la réprobation et les sanctions spontanées qu'elle provoque.

Pour Reynaud (1995), le Contrôle Social est de deux sortes : Contrôle Social formel ; Contrôle Social informel :

- Le Contrôle Social *formel* décrit le processus par lequel des groupes sociaux particuliers les instances officielles de contrôle social de la société globale (police, justice, ...) régulent les activités déviantes par l'application de sanctions de différentes natures : sanction morale (réprobation, blâme) ; fonction religieuse (pénitences excommunication) ; sanction pénale (amende prison).
- Le Contrôle Social *informel* s'exerce de manière continue à travers les interactions quotidiennes qui rythment la vie des différents groupes sociaux. C'est par lui que s'effectue l'intériorisation des normes et des valeurs d'un groupe particulier de la société globale. La régulation des comportements prend alors une forme plus subtile et plus diffuse. un sourire, un signe d'approbation suffiront à encourager le comportement souhaité tandis qu'un simple froncement de sourcils, un silence découragera toute velléité de déviance. L'efficacité de ce contrôle social informel est évidemment d'autant plus forte que l'individu reconnaît une forte légitimité à ceux qui l'exercent (parents, amis, animateurs, etc).

Cette distinction entre Contrôle Social formel et informel nous a renvoyé aux situations d'apprentissage qui elles aussi sont à distinguer. Par là, nous avons donc retenu qu'il y avait non pas deux, mais trois types de situations d'apprentissage :

- Les situations formelles : celles qui conduisent le jeune à l'obtention d'un diplôme : le collège repose sur ce type de situation ;
- Les situations informelles : celles qui s'organisent à l'insu du jeune et à partir desquelles il apprend néanmoins quelque chose au hasard. Le temps d'interclasse ou les déplacements en autocar lors d'un séjour de vacances encadrées relèvent de ce type de situation ;
- Les situations non-formelles : qui ne conduisent pas à l'obtention du diplôme, mais y participent grandement. Les activités chorales et les activités du CLAVIM s'appuient sur ce principe. Les activités semblent annexes à celles bordées par l'institution, mais nourrissent la scolarité du jeune et contribuent à sa croissance.

En revanche, si l'institution resserre ses interventions et sa présence sur les situations formelles à l'exclusion des deux autres, elle va augmenter ses contraintes et ses sanctions envers ceux qui n'auront plus la possibilité de s'épanouir librement dans les autres situations.

Pour certains criminologues, l'application des sanctions permet de réduire le niveau de la criminalité par plusieurs mécanismes. Les sanctions informelles exercées par les familles ou le groupe des proches, contribuent à réactiver la règle en montrant que certains débordements ne sont pas tolérés. Au contraire, le relâchement du contrôle social, tel que la non-surveillance des enfants par les parents et le laxisme moral, aboutirait à favoriser le développement de la déviance et au-delà, celui de la criminalité. De même, la sanction pénale exercerait un effet dissuasif sur le « candidat » criminel, considéré comme un individu rationnel dont le passage à l'acte dépend des avantages, des coûts et des risques encourus. La certitude de la peine, en accroissant les risques, diminuerait la criminalité.

Mais pour les interactionnistes, au contraire, le Contrôle Social contribue à « créer » la déviance et la criminalité par l'effet de stigmatisation qu'il exerce. Par exemple, l'écrivain Jean Genet qualifié très jeune de voleur par sa famille adoptive finit par accomplir le destin qu'il était ainsi assigné (Shohan).

En France le concept de Contrôle Social est considéré comme un anglicisme et on lui préfère la notion de « régulation sociale » et Reynaud analyse la manière dont se créent, se transforment ou se suppriment les règles. Pour les animateurs socioculturels du CLAVIM, il était intéressant de s'interroger sur la manière dont le jeune bouscule les règles des activités du CLAVIM (et du collège) sachant que les transformations et les transgressions des règles deviennent un objet de conflit entre les groupes sociaux.

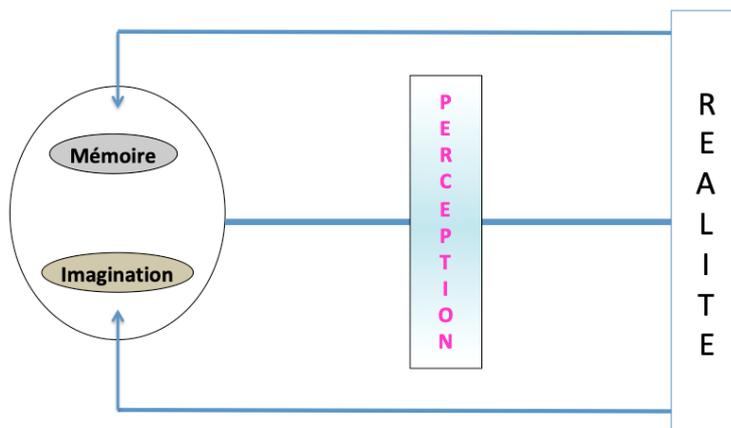
Le mécanisme des représentations

L'une des théories développées par Edgar Morin permet de comprendre que nous n'avons qu'une perception de la réalité. Ainsi, cette perception agit comme un curseur entre le jeune qui représente ici la réalité, et l'idée que s'en fait l'animateur. C'est en s'approchant au plus près du jeune que l'animateur a le plus de chance de comprendre la réalité.

De fait, en prenant le temps de s'approcher au plus près de chaque jeune, l'animateur s'intéresse à l'individu dans le collectif, tandis que le professeur de collège s'intéresse au collectif formé par les jeunes. C'est la raison pour laquelle, loin de s'opposer, le travail des animateurs devient complémentaire à celui des professeurs des collèges.

Définition : c'est l'adhésion à la fois intellectuelle et affective à un système d'idées, d'images et de valeurs, que se construit l'individu de manière évolutive, par interprétation de la réalité extérieure et intérieure, pour pouvoir comprendre, vivre et agir.

Mécanisme des représentations selon Edgar Morin



La déviance, le « Hors-Norme »

La déviance se définit toujours par rapport à une ou plusieurs normes. Pour Becker, la déviance n'existe que par rapport à la norme dont elle est dérivée. Tout comportement jugé non conforme aux règles sociales d'un groupe entre dans le champ de la déviance. En ce sens, le phénomène de la déviance est consubstantiel à l'existence de la vie collective : partout où il existe des normes, il existe une potentielle transgression de la norme. La déviance (ou « criminalité » chez Durkheim), est donc un phénomène « normal » au sens où on la rencontre dans toutes les sociétés humaines.

Le travail de Becker montre que les normes varient aussi en fonction de la position occupée dans un groupe social : un comportement jugé déviant pour un membre ordinaire du groupe peut être considéré comme normal pour le leader du groupe. L'élément constitutif de la déviance n'est donc plus le comportement en tant que tel du supposé déviant, mais le fait que le collectif le qualifie ainsi : « le déviant est celui auquel cette étiquette a été appliquée avec succès » selon l'expression de Becker (théorie de l'étiquetage = stigmatisation).

A l'école, il y a la figure du cancre (Pennac 2007) qui finalement est étiqueté et reconnu en tant que tel. S'il venait à perdre cette identification (stigmatisation) il perdrait sa place dans la classe et dans l'école.

L'école de Chicago nous donne une grille explicative du comportement des individus⁵.

Les interactions constantes entre la personnalité des individus et le nouveau milieu social préparent les nouvelles formes d'organisation sociale pouvant déboucher sur l'assimilation (Intégration).

Cadrer les comportements et partager les situations

Dans toute société, il existe des modèles culturels de conduite qui prescrivent des manières d'agir, de penser, de sentir (Durkheim), jugées comme acceptables par le groupe. Ces modèles, inspirés par les valeurs dominantes de la société, se concrétisent dans un ensemble de normes de comportement dont le respect est assuré par un système de sanctions. Ces normes ont un caractère impératif pour les individus, mais elle varie selon les groupes, les communautés, les institutions.

Il est donc capital ici de comprendre et de distinguer les valeurs et les normes. Les premières sont ce qui est essentiel pour l'individu et les secondes sont ce qui est déterminé comme code de conduite admis par tous les individus. Si quelqu'un ne s'y conforme pas il est considéré parfois comme déviant.

Cette distinction est importante, car elle est à l'origine de la construction du Référentiel d'Accompagnement Socio-éducatif des jeunes du CLAVIM. Les deux types de rapport qui forment le socle du référentiel prennent en compte à la fois les valeurs de l'individu, ce qui est essentiel pour lui dans son rapport à l'autre et les normes dictées par l'activité dans son rapport aux règles instituées et institutantes.

Les règles instituées sont les règles en cours d'utilisation ; les règles institutantes sont celles qui évoluent et font évoluer les formats des activités. C'est parce qu'elles sont institutantes que l'on peut dire que les formats d'accompagnement des jeunes dans les activités du CLAVIM sont évolutives et s'adaptent aux divers profils des jeunes.

La matrice référentielle pour l'Accompagnement Socio-éducatif des jeunes au CLAVIM respecte donc le jeune dans son engagement dans les activités.

⁵ A l'origine, il s'agit des immigrants aux États-Unis. Les comportements de ces derniers ne seraient pas réductibles à un processus d'adaptation aux normes de la société d'accueil. Pour comprendre le sociologue doit donc chercher à savoir comment ces règles sont interprétées à partir de la « mémoire sociale » incorporée par les immigrants qui leur sert à « définir la situation » nouvelle.

Les normes sont les règles qui régissent les conduites individuelles et collectives dans une société : l'automobiliste observe les limitations de vitesse ; le citoyen paye ses impôts, le spectateur prend place. On attend du jeune qu'il se conforme à des règles qu'ils ont appris à respecter. Leur transgression est perçue comme manquement à la règle ou évolution du système. La norme ne se confond pas avec le comportement individuel. La spécificité de la norme tient à la sanction sociale que sa transgression est susceptible d'entraîner.

Cependant, la force de la norme ne repose pas uniquement sur la peur du gendarme. Le comportement conforme aux normes peut aussi être encouragé et devient alors éducatif. C'est le travail qu'ont conduit les animateurs dans leur prise de conscience pour une qualité de leur accompagnement. En cela, la Recherche-Action procède de la Formation-Action.

Le partage par les individus de normes communes est un élément nécessaire à la vie en collectif. Cependant ce caractère fonctionnel des normes ne constitue pas à lui seul une explication pour chacun d'entre nous⁶. Les normes diffèrent essentiellement par la nature de la sanction. Mais toutes ces règles, émanation de la « conscience collective » (les valeurs dominantes) sont étroitement imbriquées et articulées avec les valeurs défendues par la collectivité. Ce que les jeunes apprennent implicitement dans les activités à la citoyenneté au CLAVIM, c'est que le droit est conçu comme une « cristallisation » des mœurs : « les mœurs ne peuvent être que la base du droit et le désaccord n'est que de l'ordre de l'exception ».

L'idée que les normes sociales planent en quelques sortes sur nos têtes comme une épée de Damoclès en tant qu'expression de la société dans son ensemble se retrouve chez Talcott Parsons. Tandis que pour Durkheim, la norme est perçue sous l'angle de la contrainte, pour Parsons l'intériorisation de la norme se fait au cours du processus de socialisation, dans lequel l'individu joue un rôle actif.

Pour Norbert Elias, la norme est l'occasion de permettre aux « éléments cultivés » d'exprimer « la conscience de leurs propres valeurs et de leur sensibilité spécifique ». Si bien que les règles de savoir-vivre qui se sont diffusées de haut en bas des couches de la société ont fait perdre à la norme sa valeur de distinction et de nouvelles normes ont alors été inventées. On pourrait ainsi dire que la démocratisation a permis à certains sports de gagner en nombre de pratiquants, mais de perdre en termes de « noblesse » jeu, comme si l'ouverture d'une pratique à un plus grand nombre modifiait inévitablement les valeurs premières, et conduisait à la constitution de nouvelles normes. Seuls, les sports chers, comme le golf par exemple, subissent moins ces modifications de normes. Lorsque la pratique artistique ou sportive permet à un individu de changer de classe sociale, l'individu perçoit immédiatement les normes auxquelles il est confronté et mesure par là-même un changement de ses propres valeurs. Les activités du CLAVIM jouent d'une certaine manière ce rôle de transformateur de valeurs.

Transgresser les normes ?

Pour Becker, la formation des normes procède de sa théorie de la déviance. Pour lui, la déviance n'existe pas en soi, mais elle est la conséquence, plus ou moins arbitraire, de l'application par les autres, de normes et de sanctions dirigées contre un transgresseur.

Becker ne nie pas que les normes soient déduites de valeurs, mais celles-ci sont des guides inefficaces parce qu'elles sont vagues, implicites, et qu'on peut les interpréter de façons diverses. La production de normes est donc capricieuse et dépend de l'intérêt (matériel ou symbolique) qu'un groupe va y trouver. Il faut donc distinguer des normes élaborées par le groupe pour le groupe, et

⁶ Pour Durkheim, c'est la collectivité toute entière qui est le foyer de la norme. Dès qu'il y a constitution d'un groupe l'interdépendance des individus génère des normes sociales. Les consciences individuelles agissent les unes sur les autres, le groupe devient producteur d'idées et de sentiments qui se concrétisent en norme sociale s'imposant aux individus.

des normes élaborées par un groupe pour un autre groupe (groupe des jeunes ; des animateurs ; des professeurs de collège ; des adultes ; des familles...).

Dans son ouvrage « les Règles du jeu » Reynaud (1989) montrent que la norme est un compromis entre les acteurs en lutte, perpétuellement renégociées et renégociables.

Les valeurs de l'Intégration

Les valeurs sont des idéaux collectifs qui définissent une société dominée par des critères désirables : ce qui est beau et laid, juste et injuste, acceptable ou inacceptable.

Ces valeurs sont interdépendantes. Elles forment ce que l'on appelle des systèmes de valeurs différents pour chacun d'entre nous. Elles s'organisent pour former une certaine vision du monde. La référence aux valeurs constante dans la sociologie classique chez Durkheim et Weber, a cependant perdu de son importance dans la société contemporaine.

Pour Auguste Comte l'adhésion à des valeurs communes est l'élément essentiel de l'intégration de l'individu à la société c'est le fondement de la « solidarité sociale ». Or, les valeurs traditionnelles sont ébranlées par la modernisation de la société. Dans les sociétés traditionnelles à solidarité mécanique -ou solidarité par similitude- l'individu est en quelque sorte absorbé par le groupe. La « conscience collective », c'est-à-dire « l'ensemble des croyances et des sentiments communs à la moyenne des membres d'une société » est particulièrement forte et s'impose aux consciences individuelles.

Au contraire, dans la société moderne où domine la solidarité organique (solidarité par complémentarité) la « conscience collective » s'est érodée. Le développement de la division du travail qui programme provoque une autonomie croissante de l'individu conduit à une individualisation des buts et des valeurs. Il y a alors un risque de relâchement du lien social. En effet, n'étant plus guidé par des valeurs et des normes collectives indiscutables, l'individu est menacé par le caractère illimité de ses propres désirs. Cela peut entraîner une situation d'anomie, c'est-à-dire une situation où les valeurs et les normes n'exercent plus de régulation sur les comportements humains.

Les échanges autour de la notion de règles de l'activité ont permis de renverser la perspective habituelle de l'animation socio-culturelle de mettre en œuvre un projet pédagogique auprès d'un public, sans tenir compte des aspirations individuelles des jeunes et du motif pour lequel ils participent à l'activité.

Dans un atelier de théâtre, l'intervenant a accordé un temps pour demander l'avis des jeunes sur cet atelier, par écrit. Cette modalité de sondage a pu faire dire à certains jeunes « c'est un devoir de théâtre », ce qui renvoie aux représentations scolaires des jeunes, non seulement concernant l'écrit, mais aussi concernant une réponse attendue par les adultes – dont l'intention était de favoriser l'expression libre et personnelle par le biais de l'écrit.

En donnant la parole aux jeunes, un intervenant théâtre a pu constater que certains d'entre eux venaient, car le groupe leur était sympathique, d'autres pour s'exprimer, jouer, et quelques-uns pour apprendre les techniques du théâtre. Il ne s'agit pas pour l'intervenant de hiérarchiser les motifs de participation à ce type d'activité en considérant l'apprentissage technique comme le plus « noble », mais d'accepter qu'en réalité, chaque groupe influe sur les règles de l'activité, par la rencontre entre un intervenant et des intentions individuelles qui s'expriment dans un groupe particulier en se rencontrant entre elles aussi.

Bloc 3 : Conscientiser sa propre action

Les apports théoriques regroupés dans ce bloc lient entre eux les concepts qui portent sur l'action du professionnel, et sur la conscientisation de celle-ci. Ainsi, ce bloc vise à faire comprendre comment la prise de conscience des mécanismes liés à son Agentivité ou à sa professionnalité peut impacter la lecture de son action et offrir de nouveaux paradigmes.

Sens « des » pratiques ou « sens pratique » ?

Pour Pierre Bourdieu, il n'y a pas de sujet ou d'acteur, mais des pratiques sociales dont le sens ultime échappe toujours en partie à celui qui les met en œuvre. L'acteur fait des choses dont il comprend le sens *a posteriori*. Admettre ce mécanisme c'est entrer dans une démarche réflexive et heuristique qui développe sa professionnalité.

Toute pratique sociale ne serait ni l'expression d'une structure, ni la manifestation d'une volonté consciente, mais l'expression d'un « sens pratique » acquis par les individus et qui leur permet de s'orienter dans la vie sociale. Si l'on prend cette orientation bourdieusienne comme un postulat, on comprend que l'acteur (le jeune, l'animateur, le professeur...) possède en lui-même le rationnel « et » l'irrationnel de son action. Il chemine sans trop savoir les raisons pour lesquelles il va, il va plutôt dans telle ou telle direction. Bien qu'il est plus rassurant que l'individu dise clairement les sources de ses choix de trajectoire, et sache le plus tôt possible à quoi il se destine (que veux-tu faire plus tard comme métier, par exemple), il est important de rappeler que l'errance porte elle aussi ses fruits et ses découvertes formidables.

Autrement dit, l'animateur socioculturel, comme le professeur des collèges, comme le parent devient des panneaux indicateurs (et la métaphore se veut ici très flatteuse), proposant au jeune quelques pistes, tout en le laissant naviguer à sa guise par sa propre expérience. Il ne fait pas forcément des maths pour devenir mathématicien ; il ne fait pas de la guitare pour devenir guitariste professionnel ou du théâtre pour devenir artiste-comédien. Il cherche et « se » cherche et c'est la qualité de la relation avec le jeune qui compte en réalité. Il s'agit donc de l'accompagner quel que soit son choix.

Cependant, ce sens de l'orientation est en partie « incorporé », il résulte de « dispositions » comme on dit de quelqu'un qu'il a cela dans le sang » ou qu'il est « doué ». C'est donc « parce que les acteurs ne savent jamais complètement ce qu'ils font que ce qu'ils font a plus de sens qu'ils ne le savent.

La Recherche-Action postule que les praticiens c'est-à-dire ici les animateurs socioculturels, mais aussi les professeurs des collèges qui ont participé aux séances, ont adopté la posture du chercheur. Ils se déguisent donc en pédagogues-sociologues ce qui leur permet de prendre une distance critique de leur propre pratique d'encadrement des jeunes, mais aussi de porter un regard nouveau sur la relation pédagogique qu'ils peuvent établir avec le jeune.

Ce démarrage à densité sociologique s'entrelace avec les Sciences de l'Éducation notamment à travers la question du mécanisme des savoirs.

Nous captions des éléments de connaissance avec nos cinq sens nous dit Hegel et nous ne savons pas vraiment ce que nous assimilons et comment nous allons accommoder les informations que nous absorbons. De sorte que nos savoirs (connaissances) et nos savoir-faire (compétences) sont des produits à la fois conscients et inconscients qui se stockent en nous. La démarche de Formation-Action vise justement à prendre conscience (conscientiser) les savoirs que nous fixons, jusqu'à ce qu'ils soient obsolètes et soient remplacés par de nouveaux savoirs plus appropriés à notre évolution.

Pour répondre aux situations auxquelles l'individu est confronté, les savoirs se déclinent en une taxonomie détaillée : savoirs (cognitif) ; savoir-faire (psychomoteur) ; savoir-être (socio-affectif).

Taxonomie des savoirs		
Cognitifs (Savoirs) - Benjamin Bloom	Psychomoteur (Savoir-faire) - Anita Harrow	Socio-affectif (Savoir-être) - David Krathwull
Mémoriser	Imiter	Etre réceptif
Interpréter des situations	Maîtriser	Répondre
Trouver des solutions	Développer des automatismes	Intérioriser

Vers l'émergence de la professionnalité

La professionnalité est un mot-valise composé d'une part du mot professionnel et d'autre part du mot personnalité. La personne devient agent de son propre savoir en interrogeant sa pratique professionnelle (Jorro 2017).

Pour progresser dans sa pratique professionnelle, l'acteur peut s'inscrire dans des formations, mais il peut aussi développer de la connaissance à partir de temps réflexif sur sa pratique.

La reconnaissance professionnelle en éducation a été définie comme une démarche englobant les actes d'évaluation, de valorisation, de légitimation de l'acteur (Jorro, 2009). Cette définition met en évidence un déplacement de l'appréciation, de l'activité effective vers le positionnement professionnel de l'acteur.

La professionnalisation se caractérise par plusieurs composantes interdépendantes comme les compétences professionnelles, les savoirs de l'action, les connaissances et l'identité professionnelle (Wittorski, 2007). De ce fait, nous avons abordé dans cette Recherche-Formation-Action la question de la construction d'une professionnalité à partir de ces éléments constitutifs et des temps des séances pour acheminer chaque participant à la conscientisation de l'exercice de son métier d'animateur.

Le concept d'Agentivité selon A. Bandura

Le concept « d'Agentivité » trouve ici une résonance supplémentaire : être, dans la boîte à outils du professionnel, qu'il soit animateur, chercheur, professeur, un élément pour se professionnaliser encore et toujours.

Pour Judith Butler la subjectivation précède la conscience de soi, tout en étant au plus proche du langage. À ce titre le sujet n'est pas donné d'emblée, il se construit.

En sciences de l'éducation, le concept d'Agentivité proposé par Bandura⁷ (2007) nous alerte sur le mécanisme d'apprentissage intérieur à chacun. Pour lui, l'individu est acteur de son propre savoir. Il s'agit de la capacité d'un individu à être agent actif de leur propre vie, c'est-à-dire à exercer un contrôle et une régulation de ses actes, une capacité conscientisée à agir sur soi, sur les choses et sur le monde.

L'Agentivité renvoie alors à une puissance d'agir qui n'est pas une volonté inhérente au sujet, plus ou moins attestée, mais le fait de rendre compte de soi, dans telle ou telle action, part nécessairement d'une ontologie du soi, en constituant une économie de soi et une performance du soi qui permettent de négocier son autonomie – plus le sujet explicite le modèle qui le détermine, plus il se donne une puissance d'agir – sur la base d'une telle singularité précisée dans l'immanence même de sa parole.

⁷ Bandura, Albert, 1925-, *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*, De Boeck, 2007

De cette approche, on peut conclure que le fait même d'identifier dans les actions féminines une scène linguistique originaire permet au sujet de se produire par sa propre action. La puissance d'agir n'est ici possible que par le maintien de la scène originaire, qui permet des réappropriations, donc l'ouverture d'un champ des possibles sur la base des conditions originaires d'une certaine puissance d'agir, ce qui explique l'extrême complexité des recontextualisations, des formations identitaires associées à un tel mécanisme d'interpellation dans le champ du genre.

Motivation et idéal-type pour admettre sa légitimité de professionnel

Comment faire pour saisir le sens visé par chaque individu ? Il n'est pas besoin d'être César pour comprendre César.

L'approche de Max Weber privilégie la recherche des motivations de l'acteur. Toutes les théories de l'action montrent qu'il n'y a pas d'action sans intention préalable d'agir. Ainsi, la motivation est au cœur du fonctionnement de l'individu.

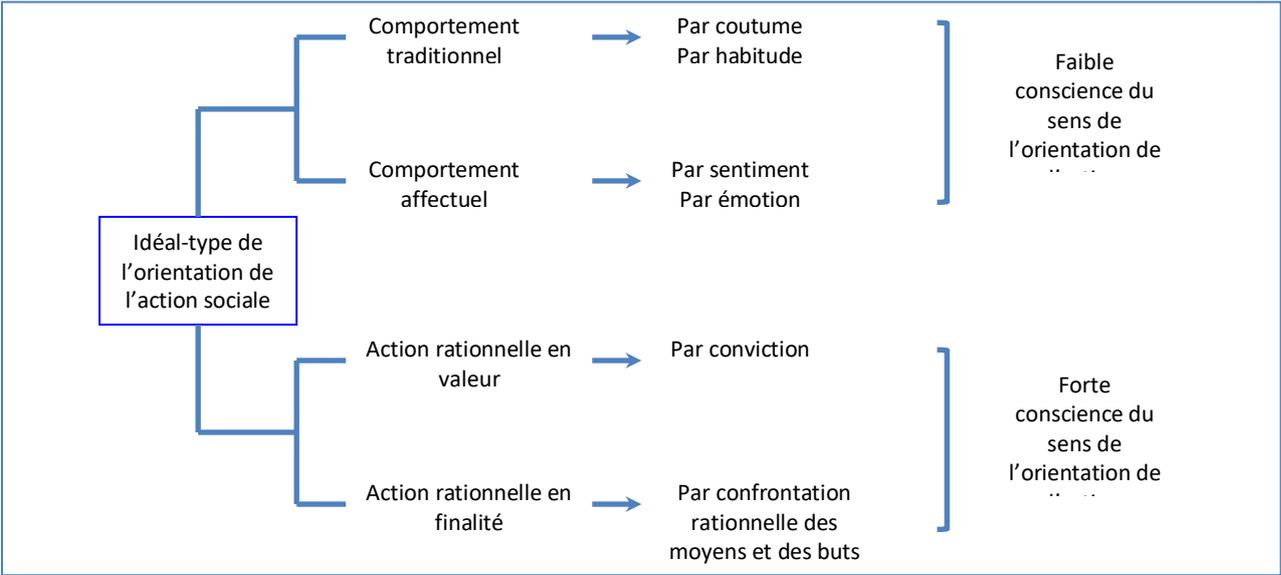
Sans reprendre ici les théories sur l'intentionnalité, ces motivations à agir peuvent être rangées en deux catégories ; celles qui sont invoquées par les jeunes eux-mêmes et celles qui sont découvertes par les animateurs durant les activités au CLAVIM.

En pratique, il est rarement possible de s'en tenir aux premières motivations. Les jeunes agissent en effet le plus souvent sans savoir clairement ce qu'ils font et sans conscience précise de la réaction des autres, et c'est le temps de réflexivité qui les conduit à conscientiser leur comportement comme la résultante d'un fonctionnement. Il y a un écart entre le « prescrit d'une action » et le réel de l'action. Il y a donc un écart entre « je fais » et prendre conscience de « ce que j'ai fait ».

L'animateur s'efforce de dépasser sa représentation du jeune, nécessairement subjective pour mettre au jour les motivations et les intérêts des jeunes à entrer en activités. Dès lors qu'ils cherchent à objectiver leurs accompagnements, les animateurs deviennent légitimes à exercer leur métier et à partager leurs analyses d'observation des jeunes.

Dans la mesure où les animateurs se donnent les moyens de dépasser leur propre subjectivité pour dire ce qu'ils comprennent des jeunes, la recherche du sens dans le comportement du jeune dans les activités la référence à l'idéal-type peut être un outil conduisant à la construction du référentiel d'accompagnement socio-éducatif du jeune au CLAVIM.

L'idéal type peut être défini comme une construction épurée qui permet de faire le lien entre les observations empiriques et la perspective théorique.



Bloc 4 : Conscientiser le rôles des autres acteurs

Les apports théoriques qui figurent dans ce dernier bloc se rapportent aux acteurs extérieurs. En effet, la conscientisation de la place et du rôle que jouent les membres de la famille du jeune sur et avec lui permet un regard différent sur la pratique du professionnel. Ce bloc a aussi pour objectif de lier la partie des apports théoriques avec la présentation des différents acteurs, visibles et invisibles, engagés dans cette RFA.

Les parents... des absents très présents

Robert Murdock a proposé en 1949 une définition de la famille suffisamment large pour englober la plupart des formes familiales qui existent dans nos sociétés. La famille est ainsi un groupe caractérisé par la résidence commune et la coopération d'adultes et des enfants qu'ils ont engendrés ou adoptés.

La famille est donc une institution, présente même si les autres institutions tendent à la mettre de côté comme le décrit Daniel Gayet dans sa recherche : *l'école contre les parents* (2001). En revanche, les formes que revêt la famille et les fonctions qu'elle remplit sont extrêmement variables dans le temps et pour une même époque, d'une communauté à l'autre. La famille est donc à considérer comme un phénomène essentiellement culturel qui agit éventuellement à partir d'autres valeurs et d'autres normes.

La famille exerce des fonctions de socialisation « primaire » qui reste fondamentale même si elle se partage avec le collège (âge de l'adolescence du jeune) une socialisation « secondaire ». En réalité, loin d'être dessaisie de cette fonction, la famille exerce un contrôle de plus en plus étroit sur l'action de l'école (être parents d'élèves devient un véritable métier), même si de son côté l'école constate un désengagement des familles dans le cursus de scolarisation. On assiste par contre une hypertrophie de la fonction affective dans la famille conjugale moderne.

Dans le premier temps de la construction identitaire du jeune, la famille constitue l'instance principale de socialisation. On appelle cette phase la socialisation « primaire ». C'est dans le cadre du milieu familial que se forge le système de valeurs et les dispositions à partir duquel seront filtrées toutes les autres expériences de la vie en collectif.

Pour Durkheim, les relations au sein de la famille étaient justement trop influencées par les sentiments personnels, pour permettre à l'enfant d'apprendre les règles générales et impersonnelles que la société attendait qu'il respecte.

Pour Durkheim (1934), « l'éducation par l'école » était seule susceptible d'inculquer, par la discipline de vie, les normes et les valeurs qui constituaient le fond commun de la société.

Les travaux de Dubar montrent que la socialisation « secondaire » intervient après l'enfance, au moment de l'adolescence. La personnalité de l'individu se forme aux contacts des autres en dehors de la famille. Les adolescents arrivés au collège accordent soudain beaucoup plus d'importance à leurs pairs qu'à leur père. Autrement dit, les copains-copines prennent de l'influence sur le jeune. Ce que l'on veut montrer aux autres (la forme, les apparences) prend alors beaucoup plus d'importance que le fond.

Goffman raconte dans son travail sur les prisonniers que certains d'entre eux commandent des livres non pas pour se cultiver, mais pour impressionner favorablement la commission de libération sur parole ou pour ennuyer le bibliothécaire ou encore pour recevoir un paquet.

Mead, philosophe américain spécialiste de la psychologie sociale qui enseigna à Chicago (1934) à essayé de décomposer le processus latent qui mène l'enfant à intérioriser les normes et les valeurs de la société. Au début, l'enfant se contente d'imiter ponctuellement le comportement des adultes (socialisation primaire) ; ensuite il joue le rôle des personnes qui l'entourent (ce que Mead appelle « les autres significatifs »). Il apprend ainsi à se mettre à la place des autres et à se percevoir en

fonction du regard de l'autre (socialisation secondaire). Au regard de l'évolution du jeune, Véronique Bordes parle d'une troisième phase de la construction identitaire : la Socialisation Réciproque, dès que les individus s'apprennent les uns des autres. C'est là encore une façon de mesurer le poids des Sciences de l'éducation dans la compréhension de la construction identitaire du jeune et de son comportement dans le collectif.

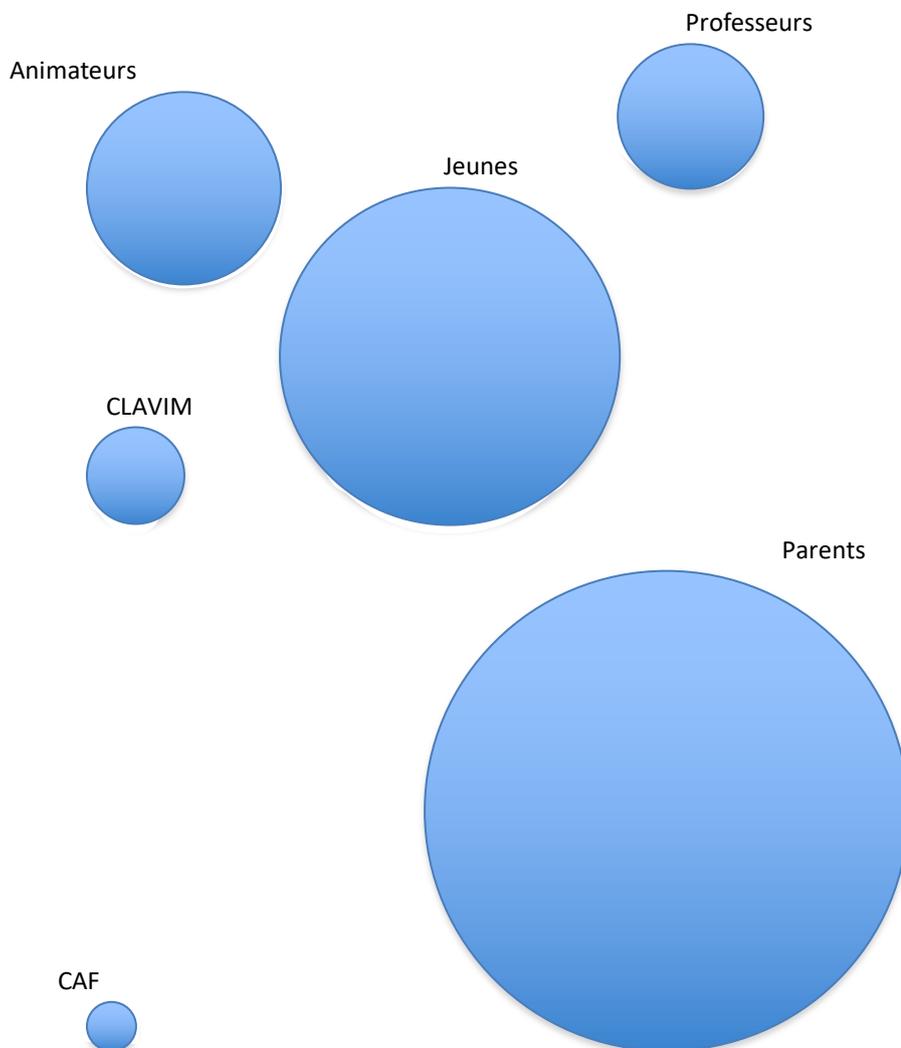
Les acteurs visibles et invisibles

Les acteurs impliqués dans la Recherche-Formation-Action

Le schéma ci-dessous rend compte des différents acteurs impliqués dans le dispositif d'engagement. Nous avons distingués ceux qui sont en interactions directes (les jeunes, les animateurs, les professeurs) de ceux qui sont en interaction indirecte et dans l'anonymat (Les responsables : du CLAVIM, de la CAF, du Département, de l'Education Nationale).

Il est important de noter qu'en 2018, les activités régulières du CLAVIM et les séjours de vacances ont accompagnés 208 collégiens : 26 du collège Mendel ; 16 du collège Matisse ; 28 du collège La Paix ; 73 VH ; 26 Hors commune ; 59 séjours.

La taille des bulles veut représenter le nombre de personnes impliquées.



3^{ème} partie

Résultats de la Recherche-Formation-Action

Les animateurs du CLAVIM n'ont pas besoin des chercheurs pour valider les compétences des jeunes dans les activités qu'ils encadrent.

En revanche, ils ont besoin des chercheurs pour valider ce qui est invisible. Dès lors qu'ils sont dans l'action, leur attention est centrée sur le jeune et il leur est impossible de se distancier pour observer et comprendre ce qui se joue dans le binôme jeune/animateur.

Les résultats de la recherche rendent visible ce qui ne l'était pas. La première des choses est sans doute la légitimité des animateurs dans l'exercice de leur métier. Ce n'est d'ailleurs pas parce que les chercheurs rendent visibles cette légitimité qu'elle est incorporée par le professionnel. Le temps de formation est donc nécessaire pour mettre en œuvre la maturation de ces nouveaux apprentissages.

Les animateurs apparaissent comme visibles, tandis que d'autres acteurs ne le sont pas.

Construction du Référentiel

L'un des apports de cette RFA consiste en la construction d'une matrice (référentiel) propre au terrain de l'animation au CLAVIM. Pour produire cette matrice, et l'attestation qui en découle, nous nous sommes appuyés sur le concept d'expérience que nous avons approfondi pour en faire émerger une modélisation transposable à un autre terrain. Ce souci de transposition d'un modèle vise non pas sa reproduction dans le cadre scolaire du collège par exemple, mais bien de démontrer la capacité des animateurs à travailler sur le même pied d'égalité et de complémentarité avec les professeurs des collèges. Cette sous-partie présente le cheminement de la construction puis la présentation de ce référentiel d'Accompagnement Socio-Educatif des jeunes au CLAVIM.

Le concept d'expérience

Pour Barbier (2013), il s'agit de considérer « l'expérience » comme ce qu'acquiert une personne par la pratique d'une activité en situation dans un temps donné⁸. Ce qui est acquis devient des ressources expérientielles, produit d'un processus de construction, censée permettre à la personne d'agir dans d'autres situations et d'être capable, après un temps réflexif pour analyser les situations de générer de nouveaux savoirs à partir de l'action vécue.

Dans cette Recherche-Action-Formation, le cadre conceptuel de l'Expérience a été choisi pour au moins deux motifs : parce que les raisons explicites de la formation des acteurs engagés dans ce temps de Recherche-Action tendaient à les conduire vers l'émergence de leur professionnalité pendant et au-delà de la Recherche-Formation-Action, afin de contribuer à leur autonomie tels des « agents » de leur savoir ; parce que la mission implicite de la Recherche-Action-Formation visait à apporter des éléments de clarification au plan conceptuel sur la notion d'expérience et plus précisément sur ce que signifie « la construction de l'expérience » d'une part et de rendre compte des processus actifs en lien avec l'apprentissage autodirigé d'autre part.

⁸ Expérience, transformation de soi, construction du moi, affirmation du je.

<https://theconversation.com/experience-transformation-de-soi-construction-du-moi-affirmation-du-je-88935>

Les situations vécues par un jeune représentent le socle de son expérience. Cette dernière est donc singulière pour chacun d'entre nous. En revanche ce que nous partageons c'est le mécanisme de l'expérience ; le processus de conceptualisation des situations vécues et ce que l'on peut en apprendre. Ainsi, apprendre de l'expérience est un mécanisme commun à tous par lequel on acquiert des savoirs (connaissances) et des savoir-faire (compétences). L'expérience est donc personnelle et sociale ; individuelle et collective.

L'état de conscience que nous avons de ces savoirs et savoir-faire acquis par la pratique dans l'action est un processus qui s'inscrit dans une démarche de construction des apprentissages acquis dans l'action (Kerjean 2006).

Apprendre de l'expérience est un mécanisme qui fonde une éducation « non-formelle », naturellement complémentaire à une éducation « formelle » (celle qui passe par un enseignement conduisant à l'obtention d'un diplôme) mais qui, si l'on y réfléchit bien, est beaucoup plus productif d'autonomie que les enseignements « formels » dispensés dans les salles de cours.

Les savoirs de l'expérience constituent le socle des connaissances et des compétences de l'individu. Cependant, pour que ceux-ci puissent être capitalisés et le cas échéant transmis, il faut que l'individu s'accorde un temps réflexif et prenne conscience de ce qu'il sait.

Cette conscientisation du mode d'apprentissage par l'expérience donne source au modèle d'autodirection (Carré 2010).

Les 4 champs de l'expérience

L'expérience peut être conceptualisée à partir des formats qui conduisent les individus à vivre une pratique dans le cadre d'activités que celle-ci soit artistique, sportive ou citoyenne.

Par « formats » il faut entendre les conditions d'exercice et les conditions d'apprentissage par la pratique, les champs de l'expérience, c'est-à-dire les espaces dans lesquels un individu se met en mouvement pour produire quelque chose de lui, les contextes qu'ils soient de jeu ou d'environnements dynamiques par lesquels l'individu vit, ressent, s'adapte, s'engage. Les formats de l'expérience influencent les fonctionnements individuels et collectifs et marquent par toute une série d'invariants les cadres de l'acquisition de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être.

Le concept d'expérience se compose de trois dimensions essentielles (Dubet 1984 ; Touraine 1966) :

1. **La dimension de subjectivation** : on la retrouve dans la « **vocation** » de l'individu. C'est à partir de cette dimension qu'il construit ses envies que s'expriment ses choix, qu'il cherche à donner du sens à ses croyances et développe son système de valeurs. Il opte alors pour une pratique artistique ou scientifique ou économique et nourrit ainsi sa vocation.
2. **La dimension de projet** : on la retrouve dans la capacité de l'individu à inventer son futur, à se projeter dans un avenir plus ou moins proche. C'est le propre d'un « **projet** » que de donner à l'individu une vision estimable du lendemain.
3. **La dimension de socialisation** : on la retrouve dans le principe de socialisation et « **d'intégration** » duquel l'individu est issu et se réfère. L'individu s'intègre dans un groupe social avec plus ou moins de difficultés, tout comme le groupe intègre l'individu en son sein. La notion d'intégration souligne aussi la capacité de l'individu à « intégrer » en lui-même les normes du groupe d'appartenance.

Dans le cadre des apprentissages par la pratique (expérience), une 4^e dimension vient éclairer les trois dimensions Vocation/Projet/Intégration qui est celle de « l'Agentivité » : l'individu est l'agent de son propre savoir (Calamel 2012). Autrement dit, l'expérience se vit. Elle est représentative d'une mise en mouvement de l'individu et de la dynamique dans laquelle il s'inscrit.

L'Agentivité souligne aussi la responsabilité de l'individu d'apprendre, de progresser, d'actualiser ses savoirs et savoir-faire

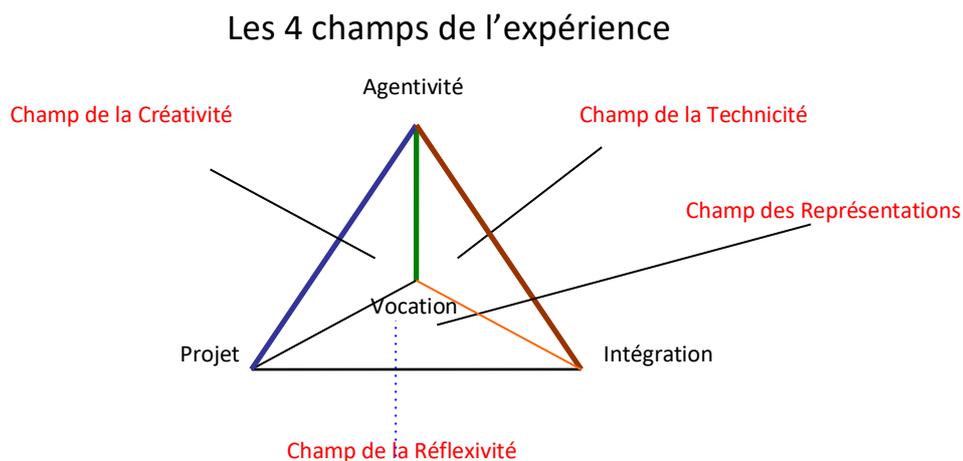
L'agencement de ces 4 dimensions de l'expérience nous permet de construire une figure géométrique en volume donnant à voir les différents champs à l'intérieur l'individu se déplace, se construit, se transforme, apprend.

En s'aventurant dans une activité au CLAVIM, le jeune fait une expérience. L'animateur peut l'aider à découvrir qu'elle est sa porte d'entrée dans l'expérience et qu'elle est sa place au sein même de la figure de l'expérience formée par ce tétraèdre. Puis, il passe d'un champ à un autre et construit ses savoirs au fur et à mesure de son engagement personnel.

Les cadres de l'expérience selon Goffman (1991) représentent un modèle dans lequel on observe les civilités, les places, les normes, les règles, les rituels, les contextes comme autant de marqueurs d'une microsociologie éducative. Autrement dit, vivre une expérience laisse des traces chez la personne impliquée dans l'aventure vécue.

Ce qui nous a intéressés a été de comprendre quelles étaient les caractéristiques de l'expérience vécue par le jeune du point de vue des animateurs et des professeurs.

La figure géométrique ci-dessous tend à visualiser notre conceptualisation.



Construction du cadre de l'attestation pour le jeune au CLAVIM

Le travail de recherche a conduit les acteurs en formation à imaginer un référentiel à partir des compétences acquises et développées par les jeunes durant les activités au CLAVIM. Deux types de compétences sont apparues dans le récit et préoccupation des animateurs : les compétences sociales et les compétences dans l'activité. Ces compétences ont conduit le groupe à construire le référentiel d'évaluation à partir de deux types de rapport que pouvait développer le jeune dans les activités :

1. les compétences sociales = son *rapport à l'autre* ;
2. Les compétences dans l'activité = son *rapport aux règles*.

Le travail réalisé en 2010 par le groupe Pégase a permis aux chercheurs de distiller et valider les observations et évaluations des animateurs du CLAVIM, notamment à partir du ROCS, le référentiel d'Observation des Compétences Sociales (groupe de travail dirigé par Jacques Danancier 2010).

Les « compétences sociales » et les « compétences dans l'activité » recouvrent l'ensemble des capacités et aptitudes qu'une personne peut mettre en œuvre pour s'inscrire de façon complète dans son milieu habituel de vie, de la manière la plus sereine et heureuse possible.

Il est important d'éviter que ces compétences ne soient appréciées qu'au travers les caractéristiques de déficience ou d'échec (Charlot 2000).

La personne doit toujours être considérée comme un individu « capable de ... » participant à la vie de l'ensemble de façon active. On lui reconnaît d'être alors « auteur » et « acteur » de son expérience.

C'est à partir de ces compétences que nous avons élaboré les deux types de relation auxquels le jeune se confronte dans les activités du CLAVIM : la première relation est celle du rapport qu'il développe et entretient avec les autres participants à l'activité : le rapport à l'autre dans sa dynamique et capacité à créer du lien social ; la seconde relation est celle du rapport aux règles, normes, posés structurant l'activité.

La définition du mot « rapport » est : le lien, la relation qui existe entre deux ou plusieurs choses ou personnes distinctes. Ainsi les synonymes possibles sont : relation, lien, lien causal, correspondance, interaction, corrélation, rapprochement, liaison, association, interrelation, connexion.

Nous avons choisi d'utiliser le mot « rapport » plutôt que « relation » car il renvoie à l'expression « Rapport au savoir ». Dans le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, le « rapport au savoir » peut se définir comme : « un processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social » (Beillerot 2000).

Nous justifions ici l'utilisation du mot « règle » comme : « règle du jeu de l'activité ».

Le dictionnaire des Sciences humaines et sociales nous explique que généralement les hommes suivent des règles et apprennent à les suivre, sans avoir à les interpréter. Les règles s'apprennent donc mais dans le cadre des activités du CLAVIM, elles sont rendues explicites, justement pour le jeune l'applique, ou non en connaissance de cause, et donc en conscience.

Le mot « règle » se définit comme : norme, règlement, loi, code, mesure, protocole, précepte, charte, convention, formule, prescription, coutume, usage, ordre, arrêté, cote.

Parmi tous ces synonymes possibles, si nous utilisons le mot « règle » c'est pour resituer le jeune dans l'activité en offrant ainsi à l'animateur et au jeune, la conscience que l'on peut respecter ou transgresser cette règle. De sorte que, l'évaluation des aptitudes du jeune dans l'activité ne sera pas simplement appréciée du point de vue du respect de cette règle (du jeu de l'activité), mais du point de vue qu'il est possible qu'elles soient transgresser dans le but de les faire évoluer.

Le Référentiel Socio-Educatif des Compétences reconnues en éducation non-formelle se construit à partir du REEA (Référentiel d'Évaluation de l'Expérience Artistique (Calamel 2014).

L'évolution du jeune dans les activités du CLAVIM repose sur deux types de rapport :

1. le rapport à l'autre qui cherche à observer et rendre compte des compétences sociales et du comportement du jeune à l'égard des autres acteurs engagés dans l'activité (camarades, partenaires de jeu, animateur, responsable du séjour vacances...);
2. le rapport aux règles qui cherche à observer et rendre compte des compétences acquises dans l'activité et des capacités du jeune à respecter et faire évoluer les règles de l'activité et l'organisation du groupe.

La construction du référentiel s'appuie donc sur les composantes observées de ces deux types de rapport et sur leur croisement avec les champs de l'expérience :

- Créativité (développement des capacités créatrices du jeune dans l'activité);
- Technicité (acquisition de compétences et savoir-faire spécifiques) ;
- Réflexivité (prise de conscience des modes d'apprentissage et des savoirs acquis) :

Important :

A noter que le quatrième champ de l'expérience visant les Représentations, n'est pas absent du dispositif d'évaluation. Il est en réalité le champ sur lequel s'adosse l'animateur pour s'entretenir avec le jeune au moment de l'échange évaluatif. En d'autres termes, l'animateur adopte une posture dans laquelle il est conscient des jeux de représentations (les siennes et celles du jeune). La prise de conscience que ce champ est sous-jacent à l'échange constitue la qualité de la relation établie et s'inquiète de la préservation de la confidentialité des propos partagés, afin de s'inscrire et de garantir dans l'attestation LEXIM la plus juste neutralité des ressentis de chacun.

Le tableau récapitulatif pour le socle de l'attestation de participation LEXIM est le suivant :

	Rapport à l'autre	Rapport aux règles
Créativité		
Technicité		
Réflexivité		

Cette grille à deux entrées offre à l'animateur un cadre à remplir qui doit prendre en compte le socle commun de compétence, à savoir les liens avec les 5 domaines de l'éducation nationale :

- Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer ;
- Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre ;
- Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen ;
- Domaine 4 : les systèmes naturels et les systèmes techniques ;
- Domaine 5 : les représentations du monde et de l'activité humaine.

Remplir l'attestation de participation LEXIM

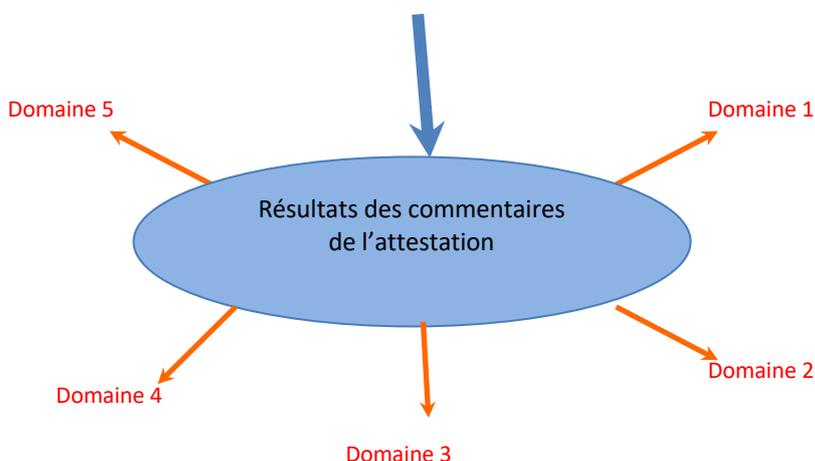
Sur le plan technique, il s'agit pour l'animateur de remplir à la fin de l'activité suivie par le jeune ou du séjour de vacances, une attestation simplifiée. Autrement dit, la complexité de l'ancienne attestation n'a pas disparu pour autant ; elle se retrouve aujourd'hui dans la prise de conscience du professionnel et dans la réalisation de sa rédaction à partager « avec » le jeune. L'animateur n'est plus seul à rédiger le LEXIM. Il synthétise avec le jeune ce qui apparaîtra sur l'attestation puis dans son bulletin scolaire.

Ce que cette démarche met en évidence, c'est qu'elle rend explicite un travail qui était auparavant implicite et qui échappait parfois à l'ensemble des acteurs (jeune ; parents ; professeurs).

À partir de ce nouveau processus mettant en scène l'animateur « et » le jeune, les attentes et observations des compétences sont rendues explicites, modifiant ainsi les relations entre les acteurs, pouvant alors témoigner des résultats et la mise en valeur des comportements du jeune aussi bien dans son rapport aux autres (socialisation) que dans son rapport aux règles (normalisation et respect des normes).

Toujours sur le plan technique, le remplissage de l'attestation est le produit des deux colonnes « rapport aux règles » et « rapport à l'autre ». La parole du jeune est prise en compte au moment de l'évaluation constituant le champ des Représentations.

	Rapport à l'autre	Rapport aux règles	Paroles du jeune
Créativité			
Technicité			
Réflexivité			
	Résultats des éléments des 2 colonnes qui visent à remplacer l'individu dans le collectif		



Dans l'absolu, les animateurs ont pu se rendre compte que l'attestation, si elle était rédigée par le jeune lui-même, symboliserait l'aboutissement d'un processus d'accompagnement conforme aux aspirations des animateurs, de leur idéal éducatif.

La maîtrise de l'écrit et la capacité d'un jeune à s'émanciper de l'attente qu'il imagine chez l'animateur représentent des freins importants. Il est donc apparu nécessaire que l'animateur intègre la grille présentée plus haut et qu'il puisse avoir un échange avec le jeune pour colorer celle-ci avec ce qui semble important au jeune et que l'animateur n'aurait pas perçu comme tel, ou pas perçu du tout.

Construction du modèle d'attestation de compétences



ATTESTATION DE COMPÉTENCES
Activité et Structure



NOM et Prénom :	Âge : ans
Adresse :	92130 Issy-les-Moulineaux
Collège :	Classe :
Professeur Principal :	

DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ	
Structure :	Référent :
Durée de l'activité :	Fréquence de l'activité :
Description de l'activité :	

COMPÉTENCES RECONNUES ET ATTESTÉES
<p><i>Une phrase au sujet de la technicité dans le rapport à l'autre</i></p> <p><i>Une phrase au sujet de la créativité dans le rapport à l'autre</i></p> <p><i>Une phrase au sujet de la réflexivité dans le rapport à l'autre</i></p> <p><i>Une phrase au sujet de la technicité dans le rapport aux règles</i></p> <p><i>Une phrase au sujet de la créativité dans le rapport aux règles</i></p> <p><i>Une phrase au sujet de la réflexivité dans le rapport aux règles</i></p>

LIEN AVEC LES PARCOURS ÉDUCATIFS	
PARCOURS AVENIR	
PARCOURS CITOYEN	
PARCOURS D'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE	
PARCOURS D'ÉDUCATION À LA SANTÉ	

LIEN AVEC LE SOCLE COMMUN DE COMPÉTENCES	
DOMAINE 1 : LES LANGAGES POUR PENSER ET COMMUNIQUER	
DOMAINE 2 : LES MÉTHODES ET OUTILS POUR APPRENDRE	
DOMAINE 3 : LA FORMATION DE LA PERSONNE ET DU CITOYEN	
DOMAINE 4 : LES SYSTÈMES NATURELS ET LES SYSTÈMES TECHNIQUES	
DOMAINE 5 : LES REPRÉSENTATIONS DU MONDE ET DE L'ACTIVITÉ HUMAINE	

Attestation remise le 00/00/2019, à ISSY-LES-MOULINEAUX

Le Jeune

Le Référent de l'activité

Les Parents

Le Coordinateur du dispositif

PARTIE RÉSERVÉE A L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE	
Visa du Chef d'Établissement	Visa du Professeur Principal

LEXIM / CLAVIM ©

Du point de vue de la Recherche-Action, les chercheurs ont observé et mis en discussion lors du colloque international : les pratiques enseignantes à l'épreuve des contextes : apprentissage, professionnalisation, adaptation à Orléans le 28/06/2019, leurs résultats. Il se dégage quatre effets marquants :

1. L'importance de rendre explicites les attentes et objectifs des activités avec le jeune ;
2. L'apparition d'une complémentarité entre l'animateur et le professeur et CPE du collège ;
3. La conscientisation du partage des actions d'éducation par les professionnels engagés dans le dispositif d'attestation de participation LEXIM ;
4. La nécessité d'une restitution écrite et orale de la participation du jeune dans les activités.

Rendre explicites les règles du jeu des activités CLAVIM

Les résultats de la Recherche-Action montrent l'importance de rendre explicites les règles, attentes et objectifs des activités avec le jeune. Cela souligne en creux que l'habitude des fonctionnements des professionnels tant l'animateur que les professeurs de collège est plutôt à l'implicite. Cette habitude est qualifiée ici de négative, car elle crée et/ou renforce les inégalités culturelles entre les jeunes.

Rendre explicite permet de fait à chacun de se replacer et ainsi de réduire deux types d'écart :

- L'écart des inégalités sociales, culturelles et éducatives entre les jeunes ;
- L'écart des inégalités professionnelles entre les animateurs socioculturels et les professeurs de collège et les CPE des collèges.

L'apparition d'une complémentarité animateur/professeur

Si au démarrage de la recherche, l'un des objectifs était d'apporter de la légitimité aux animateurs vis-à-vis des professeurs de collège, la finalisation de la recherche montre une complémentarité entre ces deux professionnels.

Cette complémentarité repose sur le simple fait que le professeur de collège perçoit le jeune du point de vue du collectif, tandis que l'animateur perçoit le jeune du point de vue individuel dans le collectif.

Autrement dit, ce que l'animateur dit des compétences du jeune (individu dans l'activité collective) renseigne le professeur sur les aptitudes du jeune à travers sa lecture du collectif du groupe-classe.

Ce sont donc ces deux lectures analysées qui se rejoignent dans l'attestation délivrée par le CLAVIM et le bulletin scolaire délivré par le collège.

La « légitimité » des professionnels ne se pose donc plus dès lors que s'engage chez chacun d'eux une démarche de « lucidité » partagée.

Rendre explicite les attendus et objectifs des activités qu'elles se déroulent au CLAVIM ou au collège réduit les inégalités sociales et éducatives entre les jeunes et les inégalités entre les professionnels.

Conscientiser les actions d'éducation

Entre les professionnels investis dans cette démarche d'animation et d'enseignement vient se consolider un partage des actions d'éducation.

Les animateurs socioculturels et les professeurs de collège peuvent alors se retrouver sur une équivalence d'intérêts : mettre au cœur de leurs activités éducatives et de leurs préoccupations respectives, le jeune dans toutes ses capacités à :

- s'engager dans un dispositif citoyen, social, culturel et artistique ;
- pratiquer des activités en prenant conscience grâce aux professionnels qui l'accompagnent de la qualité de son investissement tant à l'égard des autres que dans le respect des règles de l'activité y compris dans sa capacité à les faire évoluer ;
- s'épanouir dans des activités dans et hors temps scolaire.

De l'écrit « et » de l'oral

Il apparaît dans plusieurs entretiens avec les jeunes, l'expression d'un besoin de rendre explicite leur engagement dans les activités. Les jeunes ont besoin de cette attestation LEXIM pour dire par écrit leur participation aux activités et les savoirs et savoir-faire acquis par la pratique. Ils insistent également sur le besoin d'une restitution orale de leur engagement participatif auprès des parents.

La remise du bulletin et de l'attestation LEXIM favorise une conscientisation collective des prises de conscience individuelles. Autrement dit, la rencontre formelle et l'échange oral soulignant la verbalisation des actions du jeune dans l'activité, permet à tous les acteurs de partager ensemble une même lecture appréciative de la situation. Même si chaque réception et interprétation des messages sera forcément différente, le cadre formel de la rencontre et informel de l'échange offre une scène d'exposition et d'émancipation au jeune devant les autres acteurs.

Si le bulletin scolaire et l'attestation LEXIM figurent les marques écrites de son engagement, les témoins tangibles de son investissement dans une activité, il apparaît également une nécessité d'une verbalisation des éléments. En d'autres termes, il faut que la restitution écrite s'accompagne d'un échange oral en ce sens que la communication impacte les jeunes et leurs parents.

De la même manière qu'une demande de rendez-vous entre parents et professeurs décale les formes de l'échange formel entre la famille et l'institution par rapport à une "simple" mention écrite dans un carnet de correspondance, il semble important pour les jeunes de proposer d'assister physiquement à un moment de témoignage et de restitution en présence de tous les différents acteurs engagés ; le jeune, le professeur, l'animateur, mais aussi les parents.

Cette complémentarité écrit/oral permet une fusion des modalités de communication formelle et non-formelle entre les acteurs institutionnels et familiaux et offre une autre plateforme valorisante pour le jeune.

Ainsi, la rencontre des différents acteurs autour de la production écrite donne un nouveau cadre d'expression et de conscientisation de l'épanouissement du jeune dans les différents univers sociaux dans lesquels il évolue, conscientisation intégrée par l'ensemble des participants.

4^{ème} partie

Perspectives, attentes, besoins en formation

Transmettre un processus de conscientisation demande du temps et des compétences spécifiques

Le processus de formation initié sur 18 mois a permis un approfondissement progressif de la professionnalité des animateurs, qui s'est opéré par étapes et différemment en fonction de la durée de participation des uns et des autres à cette RFA.

Au début, trois groupes avaient été envisagés avec des thématiques qui se succédaient : Arts et Cultures sur 4 séances, Pratiques sportives sur 4 séances et Séjours et Citoyenneté sur 4 séances. Il s'est avéré insuffisant de travailler sur 4 séances et une partie du groupe (issu du cycle Arts et Cultures) a pu s'engager sur la totalité des 12 séances. Or ce groupe a été composé d'une dizaine d'animateurs et responsables (au maximum).

Ce qui pose clairement l'enjeu d'une transmission de cette démarche aux autres intervenants et animateurs engagés sur les activités, à la fois au sein du CLAVIM, mais aussi au sein des 20 structures partenaires.

Il s'agirait donc de mettre en œuvre une sorte de « formation en continu » en parallèle des ateliers, inspirée de cette RFA.

Une telle formation nécessiterait la présence régulière du chercheur en tant qu'expert, tiers et neutre par rapport à l'institution, pour donner des apports et impulser des dynamiques de conscientisation, hors des enjeux de management, de régulation ou d'évaluation, internes à une organisation. Il est aussi question de superviser l'équipe qui serait en charge de cette dynamique de transmission sur le terrain, par le biais de comités de pilotage réguliers avec le chercheur pour penser/border ce processus et orienter/canaliser/contrôler les acteurs issus de cette RFA.

Se sentir légitime pour transmettre à son tour

Ce dispositif de formation en interne implique un approfondissement de la professionnalité développée sur ces 18 mois. En effet, cette perspective interroge à son tour l'intervenant théâtre ou musique qui s'adressera à d'autres intervenants artistiques, le responsable de Maison de quartier qui s'adressera à ses intervenants spécialisés, au directeur de séjour qui s'adressera à d'autres directeurs et animateurs, etc.

Il ne s'agit pas pour les animateurs issus de la formation-recherche-action d'adopter une position d'expert ou de professeur : il s'agirait de témoigner d'un processus d'intégration de la grille d'analyse « rapports aux autres - rapport aux règles » au regard des champs de l'expérience (Technicité – Créativité – Réflexivité) et de l'exprimer avec ses propres mots, sans tomber dans le dogmatisme.

Se pose en fait la question de la démarche pédagogique qui a sous-tendu la RFA que le groupe qui en est issu connaît de manière induite intuitive, voire expérientielle, mais pas nécessairement conscientisée. Le comité de pilotage aurait à mettre en œuvre un travail de formation conséquent sur les contenus, les méthodes et les approches des animateurs-formateurs.

Renforcer la coopération avec l'Éducation Nationale

Les quelques rencontres avec des professeurs, CPE ou chefs d'établissement qui ont eu lieu au cours de la formation-recherche-action peuvent être le commencement d'une coopération qui met en exergue la complémentarité des professionnels et des espaces éducatifs investis par les jeunes.

Suite à ces 18 mois, le CLAVIM devra penser, avec ses partenaires, les modalités d'une poursuite et d'une évolution d'un tel contact qui, par sa régularité et la reconnaissance mutuelle qu'il engendre, peut profiter aux jeunes.

C'est peut-être en venant davantage dans les collèges à l'occasion de la remise des attestations (en salle des professeurs par exemple) que les animateurs pourront faire évoluer cette relation, à partir de situations individuelles et caractérisées plutôt que par des réunions traitant de généralités (qui ont aussi leur intérêt à certains moments de l'année, mais qui peuvent se heurter aux contraintes d'agenda et aux priorités professionnelles, mais aussi institutionnelles).

Deux types de formation à prévoir

Dans la 1^{ère} partie du document, nous avons évoqué la nécessité de proposer deux méthodologies de formation pour accompagner les animateurs dans le cadre de leur formation continue : la Formation-Action et de la Formation-Intervention : 1) la Formation-Action peut être perçue comme une méthodologie qui pourra inspirer les équipes pédagogiques et être utilisée pour les problèmes qui surviennent à l'intérieur de l'école ; 2) la Formation-Intervention peut inspirer les équipes pédagogiques pour régler des problèmes qui surviennent à l'extérieur de l'école notamment lorsqu'elle est en intervention sur des terrains partenaires (collèges, lycées, écoles élémentaires, maternelles...).

Pour une « Formation-Action »

La méthodologie de formation auprès des participants est celle finalement de la Formation-Action. Pour cela, il faut s'appuyer sur les données fournies par : le groupe de travail composé des professionnels (animateurs et professeurs) ; le traitement des thématiques réalisées en présentiel ; la rédaction des comptes rendus ; les postures des participants ; l'évolution des représentations au fil des séances de travail ; les échanges directs et indirects activés durant la période de formation.

Au regard de la construction et des résultats de la RFA, la Formation-Action reste la formule qui semble la plus appropriée à ce travail collectif. Si nous définissons ici le mécanisme de la Formation-Action c'est à la fois pour rendre compte des méthodologies mises en œuvre, mais aussi pour permettre aux professionnels de s'emparer du processus pédagogique et de s'en inspirer pour conduire ou modifier leur propre pédagogie au sein des encadrements des jeunes collégiens.

Vers une « Formation-Intervention »

Afin de continuer à informer les participants de la RFA, mais aussi les futurs lecteurs de ce document, il nous semble important de proposer un éclairage toujours plus précis sur les définitions qui sont en cours dans le secteur de la formation professionnelle, au moment de la rédaction et de la diffusion de ce document.

Apporter ces précisions vise à éclairer les animateurs qui risquent de se retrouver prochainement dans un exercice du métier qui ne correspond plus tout à fait à celui qu'on avait choisi. Confronté à de nouvelles situations, différentes du cours individuel pour l'apprentissage de l'instrument par exemple, mais en « intervention » auprès de publics qui vient délibérément « pratiquer » une activité, le professionnel doit pouvoir actualiser « sa boîte à outils » d'accompagnateur, animateur socioculturel.

Le mot « Intervention » se définit comme l'action d'intervenir. Le dictionnaire le définit comme « venir entre », « venir au milieu » ou « prendre part à ».

Dans le champ de l'éducation, associer les mots « formation » et « intervention » revient à insister sur la nécessité, pour le formateur de se rendre parmi les formés, de venir avec eux vivre l'aventure de la formation.

Dès lors, le concept de « Formation-Intervention » s'oppose aux conceptions traditionnelles et anciennes d'une formation par transmission de contenus dans un rapport vertical entre formateur et formé. Avec la Formation-Intervention, les contenus pédagogiques, le formateur et ses pratiques peuvent alors être pensés comme « altérés » par la situation de formation elle-même.

Ce qui semble important ici, c'est d'entrevoir les modalités de formation définies en fonction des actions suivies par le CLAVIM.

En précisant les termes de Formation-Action, il s'agit d'abord de les définir pour écarter les éventuels malentendus sur les types d'accompagnement en formation, et construire des dispositifs de formation au niveau interprofessionnel que dans la relation pédagogique animateur/jeune.

Les concepts de « Formation-Action » et de « Formation-Intervention⁹ » irriguent très largement aujourd'hui les pratiques contemporaines d'éducatrices et d'apprentissages.

Ce que nous espérons ici, c'est que le professionnel des équipes pédagogiques des EEA s'en empare pour leur propre compte, et dans leur habitus d'enseignant.

Pour autant, il s'agit d'être prudent, car, ce dispositif de formation est renvoyé aux critiques formulées par les résistants aux dispositifs de formation traditionnelle. Les arguments évoquent de façon plus ou moins virulente que les techniques utilisées par le Formateur-Intervenant donnent une certaine capacité à agir sur la subjectivité des formés. Si des effets de changement sont produits, ceux-ci ne portent-ils pas d'abord sur les psychologies individuelles ? Une confusion avec le champ des pratiques « thérapeutiques » risque alors d'être ressentie par certains résistants aux dispositifs modernes d'accompagnement pédagogique.

Pour éviter de tomber dans le piège de la justification, il s'agit de préciser en amont des interventions, les modalités mêmes du déroulement des accompagnements en formation, et que soit respecté les principes d'égalité de temps et de liberté de parole pour chaque participant.

Pour nous, l'intérêt de ces concepts ne vise pas à qualifier une méthode de formation spécifique, mais plutôt d'interroger la dimension de « mise en analyse des effets de changement » par la formation, mesure que chaque dispositif de formation cherche systématiquement à évaluer.

Elle permet ici de comparer les dispositifs d'accompagnement proposés par organismes de formation et de venir inspirer les modes de fonctionnement des professeurs d'EA aux prises avec les usagers dans tout type de proposition d'intervention des EEA « dans » et « hors » les murs de l'école.

Ce qu'il faut retenir, c'est que, venir participer à une « Formation-Action-Intervention » permet de traiter entre collègues des thématiques et imaginer ensemble des résolutions aux problèmes rencontrés dans le champ professionnel, tout en travaillant dans le même temps, sa propre pratique pédagogique.

⁹ Monceau G. 2005. *Transformer les pratiques pour les connaître : recherche-action et professionnalisation des enseignants*. Revista educação e Pesquisa (Brésil). Vol 31.

Conclusion

Ce document présente en 4 parties l'évolution de la RFA engagée en septembre 2018 et terminée en décembre 2019.

14 séances de travail et 2 réunions officielles constituent le socle du travail de « Formation » présenté ici.

Certaines de ces séances de travail ont accueilli les professeurs et CPE des collèges, mais aussi les jeunes venant apporter leurs contributions au travail de « Recherche ».

Le cadre de la RFA est venu révéler que les participants, animateurs et professeurs de collège ont pu échanger sur la formalisation de ce qu'ils font (mettre en mots leurs pratiques) et ainsi augmenter leur capacité à théoriser et leur manière de faire leur métier en l'actualisant.

La recherche a éclairé et rendu explicite quelques pratiques qui n'étaient pas théorisées par les professionnels et a mis en évidence quelques inégalités sociales et culturelles que les professionnels pouvaient prendre en compte dans l'exercice de leur métier et ainsi réduire par l'éducation dès lors que celles-ci étaient partagées par les animateurs du CLAVIM et les professeurs de collège.

Quant à la Formation, elle a permis à chacun de déplacer le curseur de la professionnalité sur l'axe de l'acculturation professionnelle, en démontrant aux participants que la prise de « conscientisation théorique » de ce qu'ils savaient faire les a conduits à évoluer et à progresser dans leurs propres pratiques d'animation.

Les conséquences de cette période de formation professionnelle ont pour effets de renvoyer chaque participant à ses capacités d'intervenir dans tout type de contextes didactiques : cours individuel et cours collectif, de se rapprocher des cadres de l'intervention en milieu scolaire, de contribuer à la construction identitaire du jeune à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école, et donc de devenir un acteur déterminant du système éducatif.

C'est par la formation professionnelle que les animateurs socioculturels qu'ils agissent dans le secteur artistique, citoyen ou sportif, peuvent faire évoluer leur métier au regard des situations non-formelles d'apprentissage et contribuer aux pratiques éducatives et sociales des jeunes engagés dans les dispositifs proposés par la Ville d'Issy-Les-Moulineaux.

Enfin, cette expérience de Recherche-Formation-Action montre qu'une formation traditionnelle aurait traité les éléments d'un programme idéalisé, prévu en amont et appliqué aux participants. Tandis que le principe de la Formation-Action a permis de travailler sur le réel des situations apportées et problématisées par les participants et les chercheurs.

Ainsi, ce dispositif de RFA fait apparaître les manques et les points à travailler dans un climat de confiance réciproque afin de : régénérer les contenus d'accompagnement des jeunes par les animateurs (répertoires, exercices) ; actualiser les méthodes pédagogiques ; évaluer le parcours du jeune et non plus sa réussite à refaire ce qu'on lui demande.

Bibliographie

Les références bibliographiques développées ici sont à la fois celles qui ont été évoqués lors des séances de travail mais aussi celles qui peuvent devenir une source d'acculturation des animateurs du CLAVIM.

- André C. 2009. *L'estime de soi*. Paris : Odile Jacob.
- Astier I. 2007. *Les nouvelles règles du social*, Paris : PUF
- Ausubel D. 1966. *Readings in the psychology of cognition* (1966) ed. by Anderson, R-C, Ausubel, D. P. Hlot, Tinehart and Winston, Inc. New York, Chicago, San Francisco, Toronto, London
- Bachelard G. 1938. *La formation de l'esprit scientifique*, Librairie philosophique J. Vrin, (édition de poche, 1993)
- Baillargeon A. 2005. *Le Petit Cours d'autodéfense intellectuelle*. Montréal ; Lux.
- Baillargeon A. 2011. *Liliane est au lycée. Est-il indispensable d'être cultivé ?* Paris ; Flammarion.
- Beaud S. & Pialoux M. 2003. *Violences urbaines, violence sociale : genèse des nouvelles classes dangereuses*. Paris : Fayard.
- Beillerot J., 1992. *Savoir et rapport au savoir*, Paris : Editions Universitaires.
- Becker H. 1985. *Outsiders*, Paris : Métailié.
- Becker H. 2003. *Paroles et Musiques*. Paris : l'Harmattan.
- Bégout B. 2005. *La découverte du quotidien*. Paris : Allia.
- Berger P. L., & Luckmann T. 1986. *La Construction Sociale de la Réalité*. Paris, Méridiens Klincksieck, (Titre original: The social construction of reality), 1966 / 1986.
- Bergerot F. 2005. *Le jazz dans tous ses états, Histoire, Styles, Foyers, Grandes Figures*. Paris : Larousse.
- Béthune C. 2003. *Adorno et le Jazz. Analyse d'un déni esthétique*. Paris : Klincksieck.
- Béthune C. 1992. *Body n' Soul. Les cahiers du jazz 1994, Le Jazz comme critique des catégories de l'esthétique*, Thèse, Paris Université de Paris I Sorbonne, UFR de Philosophie.
- Béthune C. 2004. *Pour une esthétique du Rap*. Paris: Klincksieck.
- Blaye A. 1989. Interactions sociales et constructions cognitives: présentation critique de la thèse du conflit socio-cognitif in *Constructions des savoirs*, sous la direction de Bednarz, N. & Garnier, C. Ed. Agence d'ARC inc & Cirade.
- Boismare S. 2000. *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris ; Dunod
- Bourdieu P. 2003. *Penser l'art à l'école*, Arles : Actes Sud.
- Broda J. 1990. *Formation et remaniements identitaires*. In Formation-emploi, N°32
- Calamel C. 2012. *Le jazz : un modèle pour apprendre*. Paris ; l'Harmattan.
- Calamel C. 2013. *Vers la création d'un référentiel d'évaluation*. Lyon CNFPT.
- Calamel C. 2010. *Le jazz comme science d'éducation : vers un modèle explicatif de la formation des savoirs du jazzman*. Thèse de doctorat ; 359 pages, Université Paris X – Nanterre B.U.
- Calamel C., Pesce S. 2009. Entre vocation, projet et intégration : le contrat de volontariat est-il un moyen d'inscription sociale de l'artiste ? in : *Transition professionnelles dans le monde associatif et l'animation*. Dir. Raibaud, Y. & Gallibour, E. Paris : L'harmattan.
- Calamel C., 2006, *L'artiste dans la cité*, Recherche universitaire DEA, 320 pages, Université Paris X - Nanterre B.U.
- Calamel C. 2011. « Une microsociologie du jazz », in, Nicolas Bénard Dastarac (éd.), « *Festivals, rave parties, free parties : Histoire des rencontres musicales actuelles, en France et à l'étranger. Pour une approche pluridisciplinaire* ». Paris : Camion blanc.
- Calamel C. 2008. « Le Jazz comme anthropologie » In *La Créativité en éducation. Educazione e linguaggi*. Terri di intersezione a cura di Emma Nardi. Roma ; CADMO : Revue Internationale des Recherches en Education.
- Calamel C. 2010. *Improviser pour apprendre*. in Les Cahiers Pédagogiques. Paris

- Carré Ph., Moisan A., Poisson D. 1997. *L'autoformation*, Paris : PUF.
- Carré P., et Caspar, P. 1999. *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod
- Carré P. 2005. *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris ; Dunod
- Cullioli C. 1996. *Objectif musique*. Paris ; Points de vue, La Cité de la Musique
- Centre d'études de l'Emploi. 2007. Les intermittents du spectacle : une réforme inéluctable ? in *Connaissance de l'emploi*. N° 40 Mars 2007.
- Castel R. 1995. *Les métamorphoses de la question sociale*, Paris : Gallimard, Folio-essais.
- Charlot B. 2002. *Du rapport au savoir*. Paris : Anthropos.
- Cohen Scali V. 2001. *Socialisation professionnelle et transformations identitaires chez les jeunes*. Paris, Psychologie du travail et des organisations, Vol 7, n°3-4.
- Deleuze G. & Guattari F. 1980. *Mille plateaux, de la ritournelle*. Paris: Éditions de Minuit.
- Feyerabend P. 2003. *La Science en tant qu'art*, Paris: Albin Michel, (Titre original: Wissenschaft als Kunst, 1984).
- Freud S. 1968. *Métapsychologie*. Paris : Gallimard, Folio Essais.
- De Ketele J-M. 1997. *Le Guide du formateur*. Paris ; De Boeck.
- Demailly L. 1987. *La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants*. In Sociologie du travail, N° 1.
- Dubet F. 1994. *La Sociologie de l'expérience*, Paris : Seuil.
- Dubet F. 2010. *La place et les chances. Repenser la justice sociale*. Paris ; Seuil, la République des idées
- Eates R-E. & Pellaud F. 2002. Surprendre in *Cahiers pédagogiques* no 409
- Fenouillet F. 2012. *La motivation*. Paris ; Dunod
- Ferry G. 1983. *Le trajet de la formation : les enseignants entre la théorie et la pratiques*. Paris ; Dunod.
- Fustier P. 2008. *Les corridors du quotidien. La relation d'accompagnement dans les établissements spécialisés pour enfants*, Paris : Dunod.
- Giordan A. & De Vecchi G. 1987. *Les origines du savoir*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel
- Giordan A. 1996. *Représentations et conceptions in Représentations et conceptions en didactique*, Regards croisés sur les STAPS sous la dir. de J-P. Clément, CIRID/CRDP d'Alsace
- Giordan A. 1998. *Apprendre !* Paris : Débats Belin
- Girard R. 1972. *La violence et le sacré*, Paris : Seuil Pluriel.
- Goffman E. 1991. *Les cadres de l'expérience*. Paris ; Editions de Minuit
- Goffman E. 1973. *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris : Éditions de Minuit.
- Guglielmino L. 1977. *Development of the self-directed Learning readiness Scale*. (Thèse non publiée. Doctoral dissertation, Athens, university of Georgia.
- Guirard L. 2000. *Abandonner la musique ?* Paris ; l'Harmattan
- Hennion A. 2003. « Ce que ne disent pas les chiffres. Vers une pragmatique du goût » In O. Donnat & P. Tolila, « *Le peuple de la culture. Politiques publiques et équipements culturels* », Paris, Presses de Sciences PO.
- Heinich N. 1996. *Être artiste*, Paris: Klincksieck..
- Heinich, N. 2005. *L'élite artiste. Excellence et singularité en régime démocratique*, Paris: Gallimard.
- Honneth A. 2000. *La lutte pour la reconnaissance*. traduit de l'allemand par Pierre Rusch, Paris : Le Cerf.
- Houssaye J. 1988. *Théorie et pratique de l'éducation scolaire*. Paris : Ed. Peter Lang.
- Hugon M-A. & Seibel C. 1990. *Recherches impliquées. Recherche-action : le cas de l'éducation*. Paris ; Revue française de pédagogie.
- Jankélévitch V. 1983 *L'irréversibilité et la nostalgie*, Paris : Flammarion, 2e éd.
- Joseph I. 1983. *Erving Goffman et la microsociologie*, Paris, PUF, 1998.
- Jung, C.-G. 1953. *Métamorphose de l'âme et ses symboles*. Paris: Georg. (rééd. Le Livre de Poche 2002). (Titre original: Symbole der wandlung).
- Kaddoury M. 1996. *Place du projet dans les dynamiques identitaires*. In Education Permanente, N° 128.

Kao J. 1998. *Organiser la créativité. L'esprit du jazz*, Paris : Village Mondial.

Lacroix A. (2013). *Les chiffres clés de la Culture*. Paris ; La Documentation française.

Lecoq M. (1997). *Les enjeux de l'évaluation*. Paris ; l'Harmattan

Longhi G. (2004). *Les décrocheurs d'école*. Paris ; La Martinière

Lorenz K. 1969. *Bêtes et Hommes*, Paris : Flammarion.

Loriol M. *Qu'est-ce que l'insertion*, L'Harmattan, Paris, 1999.

Malson L. 1983. *Des musiques de Jazz*. Roquevaire : Parenthèses.

Marmande F. 1987. *Housse Partie*. Paris: Fournis.

Marchand F., *Évaluation des élèves et conseil de classe*, Paris, Desclée de Brouwer, 1996.

Marchand F. 1998. *Risquer l'éducation*. Paris : Desclée de Brouwer.

Marchand F. 2003. *La preuve par soi*. Paris ; Desclée de Brouwer. Psychologie.

Maurin, E., 2009, *La peur du déclassement*, Paris : Seuil, La république des idées

Meirieu P. 1998. *Le transfert de connaissances, un objet énigmatique* in *Educations* no 15

Meirieu P. 2001. Le paradoxe de l'apprentissage in *Eduquer pour former*, coord. Ruano-Borbalan, Ed. Sciences humaines, Auxerre

Menger P-M. 2010, Un pas vers l'utopie, in *Artistes en 2020. Variations prospectives*. Paris, IRMA

Menger P-M. 2003. *Portrait de l'Artiste en Travailleur*, Paris, Seuil, La République des idées.

Menger P-M. 1999, *La profession de comédien. Formations, activités et carrières dans la démultiplication de soi*, Paris : La Documentation française.

Morin E. 1999, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris : Seuil.

Novak JD. & Gowin DB. 1984. *Learning how to learn*, New York, Cambridge University press.

Paul M. 2004. *Le concept d'accompagnement*. Note de synthèse effectuée à partir d'une intervention de Maela Paul, C2R Bourgogne.

Paul M. 2010. *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.

Perrenoud P. 2005. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris : ESF, 6ème édition.

Perrenoud, P. 2002. Motiver ses élèves, in *Pratiques pédagogiques et institutions scolaires*. Université Genève.

Pesce S. « *Pour une lecture critique de l'acte éducatif* », in *Spécificités*, la revue des terrains sensibles, Octobre 2011 n°4, Paris Matrice, 2011, p161-174.

Piaget J. 1974. *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.

Rabbath F. 1977. *Nouvelle Méthode de Contrebasse*, Paris: Éditions Musicales Alphonse Leduc.

Raibaud Y. 2011. *Géographie socioculturelles*, Paris : l'Harmattan, Logiques sociales.

Raibaud Y. & Bacou M. 2011. « *Mixité dans les activités de loisir. La question du genre dans le champ de l'animation* », in *Agora Débats / Jeunesse*, n°59.

Rancière J. 1984. *Le Maître ignorant*, Paris : Fayard.

Raynal F. & Rieunier A. 1997. *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*. Paris ; ESF

Rezeau, J. 2001. *Médiatisation et médiation pédagogiques dans un environnement multimédia*. thèse ; Université de Bordeaux 2

Rogers C. 1979. *Liberté pour apprendre ?* Paris, Dunod

Sennett R. 2008. *Ce que sait la main*. Paris : Albin Michel.

Serres M. 2001. *Hominescence*, Paris: Le Pommier.

Sibony D. 2005. *Création*. Essai sur l'Art Contemporain. Paris : Seuil.

Simmel G. 1996. *Digressions sur l'étranger*, traduction française. In: Y. Grafmeyer and I. Joseph (eds.), *L'École de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine*. Paris: Aubier.

Strauss A. & Glaser 2009. *La découverte de la théorie ancrée*. Paris ; Armand Colin

Touraine A. 1966. *La sociologie de l'action*, Paris : Hachette, Livre de Poche.

Vermersch P. 1996. *L'entretien d'explicitation*, Paris : ESF. 2^{ème} édition.

Vermersch P. 1996. *Pour une psycho-phénoménologie*, *Explicitation* n° 13, Février 1996, p. 1-6

Von Uexküll J. 1965. *Théorie de la signification*, Paris: Éditions Denoël.

Vulbeau A. 2008. *La recherche du détail : un détail pour la recherche*, Paris.

Vulbeau A. 2006. « *Alternation, altération et métissage : les jeux de l'altérité et de l'identité* », in *Le Télémaque*, n° 29, Éducation et Altérité.