



**HAL**  
open science

**Comment les professionnels de l'éducation hors du temps scolaire peuvent-ils innover l'ordre social ?  
Exemple de changement de pratiques des professionnels en charge des jeunes (pp267-284)**

Véronique Bordes

► **To cite this version:**

Véronique Bordes. Comment les professionnels de l'éducation hors du temps scolaire peuvent-ils innover l'ordre social ? Exemple de changement de pratiques des professionnels en charge des jeunes (pp267-284). *Carrières sociales éditions*. Beranger, E. Cecile, C. Rezki F. Tozzi, P. (2024). *L'innovation sociale, une boussole pour l'action socio-culturelle ?* Carrières sociales éditions, 2024, 979-10-93839-40-0. hal-04700823

**HAL Id: hal-04700823**

**<https://hal.science/hal-04700823v1>**

Submitted on 18 Sep 2024

**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.

**Beranger, E. Cecile, C. Rezki F. Tozzi, P. (2024). *L'innovation sociale, une boussole pour l'action socio-culturelle ?* Carrières sociales éditions**

**Comment les professionnels de l'éducation hors du temps scolaire peuvent-ils innover l'ordre social ?**

**Exemple de changement de pratiques des professionnels en charge des jeunes (pp267-284)**

Véronique Bordes

Professeure en sciences de l'éducation et de la formation

Université Toulouse Jean Jaurès

UMR EFIS

Depuis les années 1980 et la demande de l'État faite aux municipalités de prendre en charge les jeunes, nombre d'espaces institutionnels ont vu le jour. Les animateurs, peu formés alors aux spécificités des jeunes, vont devoir prendre en charge des missions, très souvent sous-tendues par une injonction de paix sociale, notamment dans les quartiers populaires.

Petit à petit va apparaître un paradoxe associant la demande de participation des jeunes tout en limitant leur engagement dans les fonctionnements institutionnels. Les jeunes sont tenus de participer à des activités, des projets, mais ne seront peu ou pas entendus quand il s'agit de faire évoluer l'ordre social. Les professionnels se retrouvent finalement à gérer les flux juvéniles, développant des projets qui orientent le plus souvent la reproduction de l'ordre social plutôt que sa remise en question et son évolution.

Ces dernières années, les questions de la participation citoyenne et de la citoyenneté des jeunes traversent les discours politiques. Mais comment faire pour passer du simple recueil de la parole des jeunes à la possibilité pour eux de participer aux décisions politiques prises pour eux, mais pas seulement.

Il apparaît comme nécessaire de repenser la formation des professionnels du champ de l'éducation. Quelles sont les compétences nécessaires aux changements de ces pratiques ?

Comment la formation outille des professionnels pour qu'ils puissent impulser et accompagner l'innovation en agissant sur les contraintes sociales, politiques et institutionnelles ?

Cet article propose de mettre en débat les orientations nouvelles d'une formation en master sciences de l'éducation et de la formation, parcours politiques enfance jeunesse. Comment, la formation aux processus de concertation, la compréhension des stratégies de l'aide à la décision politique, l'usage de la recherche dans la formation, permettent d'amener de futurs professionnels à pouvoir porter la nécessité de penser autrement l'action publique ? Comment, finalement, une formation peut venir progressivement accompagner un changement de pratiques, positionnant les professionnels dans une place d'experts réflexifs en capacité d'impulser une évolution de la société et d'innover l'ordre social ?

### **1. Les injonctions à la participation et l'engagement des jeunes**

Depuis les années 1980 et la mise en place de la politique de la ville en France, l'action publique au niveau local, s'est intéressée à la prise en charge de la jeunesse, suite à la demande de l'État.

La commande est claire, encadrez les jeunes. Cette injonction au contrôle social des jeunes va entraîner le développement de dispositifs qui ne vont plus être utilisés comme des outils, mais comme des moyens de régulation sociale. Il faut que les jeunes participent et s'engagent dans des projets.

Ces principes d'engagement et de participation, qui sont devenus des notions et des concepts au fil des travaux et des réflexions, sont bien plus anciens. La différence réside peut-être dans la place qu'on leur donne.

## 1.1.Engagement, participation, quelle différence ?

Depuis toujours, l'engagement fait partie de notre société. Pourtant, si autrefois il appartenait au quotidien au sein d'une société du collectif, aujourd'hui de nombreux discours développent l'idée de la nécessité de pousser les gens à s'engager et notamment les enfants et les jeunes.

L'évolution de la société française va amener un changement dans les formes d'engagement. D'un acte « naturel » faisant partie du quotidien, nous allons progressivement passer à des formes d'injonctions dont nous ne prenons pas toujours la mesure.

Dès leur apparition, les mouvements d'éducation populaire sont les premiers lieux d'engagement. Ils développent des espaces dans lesquels on vient donner de son temps, rencontrer les autres, échanger, discuter, mettre en débat, construire une pensée critique et politique en s'inscrivant dans des activités, des actions qui, finalement soudent les citoyens et permettent à la société d'évoluer à partir de ce qui se joue dans le quotidien. Jacques Ion (1997) pose l'idée d'un engagement militant qui est total et passe avant tout.

Les années 1980 voient la mise en place de la politique de la ville dans l'urgence face aux difficultés que subit la société française. La notion de participation apparaît avec le paradoxe de demander aux habitants des quartiers populaires de prendre part à l'organisation d'une société qui les tient pourtant à l'écart.

L'État demande aussi aux municipalités de prendre en charge la jeunesse. Les jeunes doivent être « encadrés », on les incite donc à s'engager dans des projets. Cet engagement particulier qui doit passer par l'accompagnement de l'adulte permet un contrôle utile au maintien de la paix sociale. On prédéfinit donc un cadre pour la jeunesse, à partir de normes d'adultes.

Le terme d'engagement est alors utilisé à la place de celui de participation, amenant un flou dans les définitions et dans l'usage des mots.

Alors que les conditions sociales se dégradent, particulièrement pour les jeunes, les dispositifs deviennent les outils principaux d'action publique par lesquels on va demander aux citoyens de s'engager. Il faut participer à des actions pensées par d'autres, le projet étant alors pensé pour correspondre aux attendus de ces dispositifs.

Il semble donc nécessaire d'éclairer les termes qui nous intéressent : engagement, participation de quoi parle-t-on réellement ?

D'un point de vue sociologique, l'engagement est un mécanisme social (Becker, 2006). Les sociologues de l'École de Chicago ont mis en avant les notions de trajectoire (Strauss, 1992) et de carrière (Hughes, 1958) qui s'intéressent à la fois au processus et au contexte.

Dans la notion de carrière, on ne s'intéresse pas à un état, l'engagement, mais on tente de comprendre le processus qui amène des changements de comportement et de perspectives pour l'individu (Becker, 1985). Le courant de pensée des interactionnistes permet de prendre en compte les motifs et les motivations qui prévalent à l'action. Les motifs permettant une justification de l'action (Joseph, 1998) et agissant sur les constructions des identités.

Dans le cas de l'engagement dans des associations, pour comprendre les motifs et les motivations, il faut explorer les processus à l'œuvre dans la construction des trajectoires. Pourtant, observer les processus d'engagement n'est pas simple. En effet, les acteurs sociaux, qu'ils soient jeunes ou pas, s'inscrivent dans différents mondes et sous-mondes qu'ils fréquentent au jour le jour et peuvent donc être engagés dans des espaces qui n'ont pas les mêmes buts, les contextes d'engagement pouvant se croiser, s'ignorer ou s'interpénétrer. Les engagés se retrouvent donc confrontés à une pluralité de formes de socialisation hétérogènes, voire contradictoires (Lahire, 1998) qui peuvent être à l'origine d'un malaise et devenir un frein à l'engagement. L'engagement devient un apprentissage social fait d'expérimentations, de réussites et d'échecs qui permettent aux engagés, finalement, de comprendre les fonctionnements de la société en agissant au sein d'espaces institués. Les engagements juvéniles peuvent ainsi être vus comme un processus menant à l'intégration de la société des adultes. Mais, l'engagement des jeunes peut aussi leur permettre d'agir sur les fonctionnements des institutions. En venant, les jeunes vont pouvoir interagir, débattre, remettre

en question en se servant de leur participation pour proposer un ajustement dans les actions proposées, ce qui, d'une part, leur permettra de saisir les fonctionnements institutionnels, de les maîtriser pour, d'autre part, pouvoir les faire évoluer.

De nombreux exemples nous montrent que si l'institution accepte d'entendre les jeunes, de les laisser participer, elle leur permet un engagement sans cesse renouvelé.

Ce processus de socialisation réciproque qui est à l'œuvre permet aux enfants et aux jeunes de ne pas avoir à segmenter leurs engagements en les cloisonnant par sous-monde, mais bien de développer un processus d'engagement cohérent.

Pour cela, il reste nécessaire de penser la place de chacun dans l'engagement, mais aussi l'écoute et la marge de manœuvre dont chacun peut disposer.

Si l'engagement est traité comme un processus, la participation est plutôt de l'ordre de l'action. La participation peut prendre plusieurs formes qui répondent à des objectifs ou des contextes différents, pouvant s'inscrire dans un projet de concertation qui facilitera l'engagement.

En sociologie, la participation est définie comme proche de l'adhésion (Meister, 1971) et s'étudie par la forme, le degré, le niveau d'intensité. Les travaux ont donné lieu à la création d'échelles de participation.

Ce concept est ancien, mais resurgit régulièrement dans notre société puisqu'il désigne des manières possibles de mettre en œuvre l'idéal démocratique et le principe d'égalité des citoyens (Bresson, 2004). L'usage de ce concept, au fil du temps, est passé d'une perspective progressiste lors des luttes sociales des années 1970 à un cadre normatif renvoyant à la responsabilité individuelle (empowerment) suivant une réorientation néo-libérale (Jobert, 1994). Ce concept pose la question du partage de pouvoir pouvant s'analyser à partir de trois modèles : la participation comme action publique, comme action collective ou comme mobilisation.

La participation comme action publique pose la question d'un réajustement des pouvoirs au sein des diverses institutions. Il peut s'agir de donner plus de pouvoir aux élus locaux ou une plus grande marge de manœuvre aux administrations (mouvement de décentralisation qui en France a finalement pris la forme d'un transfert de compétences). Cette forme de participation comme action publique se retrouve dans la mise en œuvre de la politique de la ville, ou au travers de conseils de quartiers. Ici, nous sommes dans un schéma où les élus décident et les associations mettent en œuvre, leur participation devenant une délégation d'action publique. Nous sommes alors dans une instrumentalisation des acteurs de terrain avec une injonction à la participation.

La participation comme action collective permet des initiatives militantes et un mouvement spontané, les acteurs s'organisant pour atteindre leurs objectifs. Nous ne sommes pas dans une réorganisation des pouvoirs au sein de l'action publique. Le but affiché est de changer l'ordre social, de créer de nouveaux contre-pouvoirs. C'est ce que nous retrouvons dans les tentatives de démocratie participative avec le risque d'instrumentalisation de la participation.

La participation comme mobilisation ne vise pas prioritairement l'établissement de contre-pouvoirs, mais une meilleure implication de chacun dans le fonctionnement de la société au travers d'améliorations recherchées au niveau local, voire individuel. Ici, les élus, les techniciens sont à la fois les initiateurs et les organisateurs du processus qui visera à faire participer les habitants. Le risque, encore, est l'instrumentalisation des personnes mobilisées.

Participer doit permettre d'agir, de donner son avis. S'engager doit permettre de s'inscrire dans un processus plus long, même s'il est fait de trajectoires qui peuvent produire des bifurcations, l'engagement est nourri d'expérimentations, de réflexions, de participations, portées par des valeurs qui vont se développer et s'affiner au fil du temps. Le processus d'engagement est en lien direct avec le processus de socialisation et la construction identitaire.

Pour éviter l'écueil de l'instrumentalisation des publics que l'on souhaite accompagner à participer pour s'inscrire dans un processus d'engagement qui a du sens, nous pouvons nous appuyer sur quatre niveaux de conscientisation qui montre l'existence d'un processus (Humbert, 1976).

Le premier niveau est la conscience soumise. Il nous positionne dans un sentiment d'impuissance face au constat d'une situation qui ne nous convient pas.

Le deuxième niveau est la conscience précritique. Il nous permet de mettre des mots sur les choses et de nous situer dans les rapports sociaux.

Le troisième niveau est la conscience critique intégratrice qui nous pousse à vouloir faire bouger les choses, mais sans pour autant être prêt à tout remettre en cause.

Enfin, le quatrième niveau est la conscience critique libératrice qui nous fait prendre conscience qu'agir dans le cadre ne suffit pas, et nous pousse à agir collectivement pour changer le cadre.

Ces quatre niveaux de conscientisation nous amènent à interroger la place de l'engagement au sein d'espaces d'éducation populaire et la question de l'engagement et de la participation dans la formation des professionnels du champ de l'éducation hors du temps scolaire.

## 1.2. Comment alors accompagner l'engagement ?

Si l'engagement a été travaillé du point de vue sociologique, l'accompagnement reste un mot étudié récemment, dans les années 1990. Il est issu du langage courant et intimement lié à la notion d'engagement, définie par le dictionnaire de l'ancien français, comme un engagement d'homme à homme.

L'accompagnement n'est pas un mot stabilisé dans ses définitions ou ses usages. La notion de compagnonnage apparaît être la plus adaptée lorsqu'on explore l'accompagnement du point de vue éducatif. En effet, le mot compagnonnage livre l'idée d'apprendre, de pratiquer et de transmettre. La question qui nous intéresse est bien celle de la relation « avec », les compagnons étant des pairs. Cette notion de compagnonnage est intéressante, car elle amène l'idée que les jeunes peuvent s'engager par transmission entre pairs. Elle permet donc d'éviter l'écueil de l'engagement en vue de la reproduction d'un système à l'identique, celui des adultes. Elle permet de penser un processus d'autonomisation des jeunes.

L'accompagnement reste à la base d'une certaine conception de l'éducation, concernant deux personnes de statuts différents, qui devront fonctionner ensemble malgré la différence de place, développant une parité relationnelle (Paul, 2003).

Quatre grandes idées émergent de ce mot accompagnement :

- L'idée de secondarité, celui qui accompagne « suit », il valorise celui qui est accompagné.
- L'idée de cheminement incluant l'élaboration et les étapes.
- L'idée d'impliquer deux personnes dans le cheminement.
- Enfin, l'idée de transition : tout accompagnement a un début, un développement et une fin.

Cette idée de cheminement aurait tendance à nous faire croire que l'accompagnateur sait et que l'accompagné apprend. Cependant, si nous considérons les actions de réciprocité et les interactions qui naissent de cette relation, nous pouvons constater que si l'un accompagne et l'autre est accompagné, les deux apprennent à des niveaux différents.

Ainsi, pour que les jeunes ou tout citoyen s'engagent, il faut développer des espaces d'accompagnement suffisamment souple pour permettre une évolution qui viendra chemin faisant, interroger et recomposer les places de chacun.

Aujourd'hui, nous sommes dans une société qui a tendance à poser l'engagement, la participation et l'accompagnement comme une injonction, attendant un résultat qui soit évaluable et surtout qui vienne appuyer des orientations politiques. L'accompagnement éducatif, très souvent matérialisé par le projet, devient un instrument d'action publique. Il n'est plus une fin, mais un outil. On se retrouve alors avec des professionnels qui souhaitent développer des actions en lien avec l'éthique et les valeurs qu'ils défendent, mais qui se heurtent dans la mise en œuvre, aux orientations politiques qui font pression pour les maintenir dans une notion de résultat, l'intervention éducative devenant une marchandise ou un service, les professionnels intégrant leur impossibilité à changer les choses.

Pourtant, réfléchir l'accompagnement éducatif est la possibilité de penser sa légitimité, sa conception du monde, ses intérêts, son rapport au pouvoir et sa place dans l'action éducative. Tout citoyen, quel que soit son âge, son statut, peut être tour à tour accompagner et accompagnateur. Ce travail d'accompagnement peut être éducatif, désintéressé et constructif. Il peut aussi être la possibilité pour les adultes de guider les plus jeunes vers « leur » société et la place qu'il y auront choisie.

Accompagner des jeunes à s'engager demande une réflexion sur l'engagement que l'on souhaite offrir, les limites des actions, et le but réel de cet engagement. Quand on accompagne des jeunes dans une réflexion, au sein d'un fonctionnement institutionnel, sommes-nous prêts à entendre la remise en cause de nos cadres, de nos codes et de nos habitudes ? Et finalement comment faire ?

## **2. Former au processus de concertation pour laisser place.**

Depuis la reprise de l'idée de participation citoyenne dans les décisions d'action publique dans les années 1982, nous avons pu voir apparaître des espaces dits de consultations, qui ont trop souvent produit du désengagement. En effet, la mobilisation des citoyens pour « donner leur avis » a eu pour effet l'émergence de dispositifs, de projets, laissant croire que l'action publique avait besoin de l'avis des citoyens, mais trop souvent n'étant qu'une mise en scène institutionnelle et politique. Nous avons ainsi pu voir apparaître, dans le cadre de prise en charge des jeunes, des conseils de jeunes et plus récemment des conseils consultatifs de la jeunesse.

Pourtant, mettre des jeunes autour d'une table, leur demander ce qu'ils veulent et les « faire participer » à des projets ne suffit pas. En effet, ce genre de processus permet, le plus souvent de maintenir l'ordre social en reproduisant toujours, les cadres existants. Et paradoxalement, quand on demande aux jeunes ce qu'ils veulent, ils s'inscrivent trop souvent dans les attendus des adultes, ne s'autorisant pas à bousculer les habitudes. L'argument principal étant « on ne peut pas faire autrement ».

Comment alors faire évoluer la place des jeunes en place de citoyens en développant des processus de concertation permettant à chacun de choisir sa place dans un ordre social en perpétuelle recomposition ?

La mise en œuvre d'un processus de concertation demande d'être formée pour éviter de s'enfermer dans des mises en scène institutionnelles. L'idée, aussi est de penser un projet de société collectivement en s'appuyant sur l'accompagnement à l'émancipation des citoyens.

Pour cela, il faut commencer par appréhender les enjeux et les processus de démocratie participative en identifiant les parties prenantes. On comprend bien ici la nécessité de travailler les rôles et les postures des professionnels qui vont accompagner le processus. L'idée aussi est d'être en capacité de saisir le dispositif et la réglementation en vigueur à l'échelon local. La démocratie participative doit donc être pensée comme une offre institutionnelle de participation. Paul Ricoeur (1997) nous dit « *est démocratique une société qui se reconnaît divisée, c'est-à-dire traversée par des contradictions d'intérêt et qui se fixe comme modalité, d'associer à parts égales, chaque citoyen dans l'expression de ces contradictions, l'analyse de ces contradictions et la mise en délibération de ces contradictions, en vue d'arriver à un arbitrage* ».

Partant de ces constats, il est apparu comme nécessaire de former les futurs cadres du champ de l'éducation hors du temps scolaire à ce processus de concertation. La reformulation de l'offre de formation pour 2021-2026 a permis d'intégrer dans le master en sciences de l'éducation et de la formation, parcours Politiques Enfance Jeunesse, un temps de formation sur le processus de concertation venant compléter les apports sur l'aide à la décision politique déjà enseigné depuis la première maquette (2010). Pour cette formation, un professionnel spécialiste des questions de démocratie participative est mobilisé.

Comment forme-t-il alors les étudiants ?

Dans un premier temps, il leur demande de mettre en discussion les différentes expériences de participation citoyenne qu'ils connaissent. Puis, il leur propose une réflexion plus théorique, pour enfin les accompagner à développer un plan de concertation à partir de leur lieu de stage. Ce plan de concertation est enfin présenté lors d'une restitution faite au groupe d'étudiants, au formateur et en ma présence. Une première tentative d'intégrer ce plan de concertation comme une partie du mémoire de fin d'année a donné des résultats divers, les directeurs et directrices de mémoire ne mettant pas toujours du sens dans l'insertion de cette démarche au sein de la réalisation d'une recherche. Pourtant, à ce jour, cette compétence est fortement attendue par les employeurs et facilite l'insertion ou l'évolution professionnelle.

Le principe de cette formation va être de mettre en action les étudiants. L'idée est de passer par une compréhension théorique de la démarche participative (Bacqué, Rey, Sintomer, 2005) en explorant les trois objectifs qui l'animent : managérial (rendre l'action publique plus efficace), politique (favoriser la démocratisation des décisions publiques) et social (renforcer le lien social en développant des compétences collectivement).

Cette formation met aussi en question la démocratie locale, participative, délibérative de proximité en s'appuyant sur les travaux de Loïc Blondiaux (2008) qui propose une critique, mais aussi des recommandations. Enfin, les étudiants explorent les finalités de la participation en mettant en débat les échelles de participation et ses enjeux. Cet apport construit autour de mise en débat permet aux étudiants de rentrer dans une réflexion s'appuyant sur des travaux scientifiques pour finalement bien comprendre ce qui se joue dans les outils qui sont à leur disposition.

Prendre conscience que les commandes passées aux professionnels du champ de l'éducation hors du temps scolaire doivent être interrogées, amène les étudiants à se positionner dans une pratique réflexive. Cette posture doit permettre de penser la place des publics accompagnés, mais aussi de se situer en tant que professionnel au sein de la société. Nous sommes bien là dans une mise en débat de la place de chacun.

La formation apporte une réflexion autour de la question de la place. Est-elle choisie, attribuée ou dédiée, que nous parlions du public ou des professionnels ? (Bordes, 2016).

Que la place soit dédiée ou attribuée, elle éloigne toute liberté et est pensée par d'autres pour nous. La différence, ici, est sur la façon dont on nous présente notre place. La place dédiée n'est pas négociable mobilisant une forme de destinée. La place attribuée est accordée en lien avec un ordre social qui ne peut être remis en question.

Si nous reprenons l'objet *jeunesse* les différents travaux scientifiques montrent comment la société a du mal à *laisser place* ou même simplement *faire place*. Si la société doit pouvoir garantir une place à chacun, les jeunes se retrouvent souvent dans une place dédiée, voire attribuée. On le constate dans la prise en charge des jeunes pensée par des adultes pour des jeunes (*place dédiée*). On peut aussi observer comment des espaces de participation *dédiés* aux jeunes leur *attribueront* une place. Pourtant dès que les jeunes posent la question du choix, très souvent les adultes se retranchent dans des postures dans lesquelles ils vont *tenir la place*.

Le parcours des jeunes est donc orienté et subit.

Pour les professionnels du champ de l'éducation hors du temps scolaire, alors qu'ils devraient pouvoir être considérés comme des experts accompagnant l'aide à la décision politique, très souvent, ils sont maintenus dans un rôle de techniciens (place dédiée) en charge de la mise en œuvre d'orientations politiques prises par d'autres (place attribuée).

Ces dernières années, l'injonction à la participation produit des places dédiées ou attribuées. En créant des espaces de participation, les adultes attribuent une place qui permet de reproduire la société, éloignant de fait toute évolution ou changement. En renvoyant sans cesse les jeunes à leur statut de « pas encore adulte ou en devenir » donc pas en capacité de prendre des décisions ou de réfléchir sérieusement, on attribue à nos jeunes une place de l'entre deux qui permet une non-légitimation de leurs actes. La place attribuée aux jeunes permet ainsi de les tenir éloignées du pouvoir décisionnel, s'appuyant sur l'idée d'une jeunesse fragile qu'il faut protéger. Cette place

attribuée, portée trop souvent par la méfiance et la peur, amène la société à enfermer les jeunes dans des parcours facilitant le contrôle social.

Pour les professionnels du champ de l'éducation hors du temps scolaire, en leur demandant de faire participer les jeunes à des projets, on les renvoie à une place dédiée en lien avec la représentation de l'exercice de la profession : être de bons techniciens, encadrer des publics pour offrir un service à la société. La question d'une intervention éducative n'est pas vraiment posée même si elle apparaît quelquefois dans certains discours se voulant rassurants. On attribue donc une place d'exécutant à des professionnels qui ne sont pas reconnus comme tels. Ils peuvent alors devenir à leur tour des outils d'action publique.

La formation doit permettre d'armer les professionnels pour comprendre le contexte dans lequel ils exercent, les enjeux sociaux et politiques qui tentent d'orienter l'exercice de leur profession.

Pour qu'enfin ils puissent choisir leur place et soient en capacité d'accompagner les publics à leur tour de choisir la leur.

Ce travail réflexif autour d'orientation de mise en œuvre de l'action publique est en lien direct avec la formation à la recherche par la recherche dispensée à l'université. La recherche en formation est la possibilité d'armer les futurs professionnels en méthodologie, mais aussi d'accompagner une autre façon de penser les pratiques pour devenir, ce que certains qualifient de praticiens réflexifs. La posture professionnelle, au-delà des attitudes, des représentations du métier, des stratégies des acteurs, sera composée à partir d'une réflexion éthique sur l'exercice de la profession et sur le processus de professionnalisation. Les étudiants pourront à la fois penser leur place de professionnel, mais aussi au sein de la profession, prenant la mesure des effets de leur pratique sur le public, les autres professionnels et sur eux même.

Former des professionnels du champ de l'éducation hors du temps scolaire ne peut se concevoir uniquement à partir de la transmission de savoir savant et technique, mais doit offrir la possibilité aux futurs diplômés d'agir dans la cité en mettant en débat l'ordre social pour penser l'évolution de la société. Finalement, l'innovation sociale peut se penser, non pas en projets qui changeraient ou amélioreraient le quotidien, mais bien en mise en débat, dans des espaces de conflits autorisés, les fonctionnements de la société.

## **Conclusion**

La question de la formation des professionnels du champ de l'éducation hors du temps scolaire est importante puisqu'elle met en jeu la reconnaissance de la profession, mais aussi son exercice. À l'origine, prendre en charge des publics hors du temps scolaire est la possibilité de penser la reliance (Augustin, Gillet, 2000), de les accompagner à mieux percevoir la société dans laquelle ils vivent, mais aussi, et surtout, permettre l'évolution de l'ordre social.

Comment alors permettre à des étudiants, qu'ils soient en formation initiale ou en reprise d'étude, de prendre conscience de l'enjeu de leur intervention qui doit être éducative ? Comment les armer pour qu'ils puissent accompagner les publics ? Comment enfin leur permettre de mettre en œuvre les compétences acquises pour être enfin reconnus comme des experts ? Finalement, comment la formation permet aux étudiants de maîtriser les ficelles du métier (Becker, 2002) pour pouvoir agir en innovant pour faire évoluer la société ?

En formant les professionnels du champ de l'éducation hors du temps scolaire, ici les étudiants en M2 SEF PEJ, nous formons des passeurs armés de compétences stratégiques, en capacité d'accompagner l'émancipation des citoyens pour penser une société du collectif dans laquelle, chacun pourra choisir sa place.

L'innovation n'est pas pensée ici comme des actions que nous n'avons pas l'habitude de faire et qui, du coup, sont qualifiées d'innovantes. L'innovation est pensée comme une action politique, au sens action dans la cité, qui doit permettre une conscientisation des professionnels pour qu'ils puissent ensuite accompagner les publics et les décideurs politiques vers des changements utiles à



la société. Remettre en question l'ordre social en créant des espaces de conflits autorisés est à la base d'une société qui vit et évolue le plus démocratiquement possible. Cette vision peut apparaître comme utopique, l'essentiel étant qu'elle soit active et puisse influencer sur la société d'aujourd'hui et de demain.

## Bibliographie

- Augustin, JP. Gillet, JC. (2000). *L'animation professionnelle. Histoire, acteurs, enjeux*. L'Harmattan.
- Bacqué, M-H. Rey, H. Sintomer, Y (Dir.). (2005). *Gestion de proximité et démocratie participative. Une perspective comparative*. La Découverte.
- Blondiaux, L. (2008). *Le nouvel esprit de la démocratie : Actualité de la démocratie participative*. Seuil.
- Barel, Y. (1984). *La marginalité sociale*. PUF.
- Becker, H. S. (1985). *Outsiders. Étude de sociologie de la déviance*. Métailié.
- Becker, H. S. (2006). Notes sur le concept d'engagement. *Tracés*, n°11, p. 177-192.
- Becker, H S. (2002). *Les ficelles du métier*. La découverte.
- Berger, P. Luckmann, T. (1996). *La construction sociale de la réalité*. Armand Colin.
- Bordes, V. (2015). *Trainer pour prendre place. Socialisation, Interactions, Éducation*. Université Toulouse Jean Jaurès. <https://hal.science/tel-01495743/document>
- Bresson, M. (2004). La participation des habitants contre la démocratie participative dans les centres sociaux associatifs du Nord. *Déviances et sociétés* n°1 p 94-117.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation, constructions des identités sociales et professionnelles*. A Colin
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Éditions le Cerf.
- Honneth, A. (2004). Visibilité et invisibilité. Sur l'épistémologie de la « reconnaissance » . *Revue du MAUSS*. 23 pp137-151.
- Hughes, E. (1958). *Men and their Work*. The Free Press.
- Humbert, C. (1976). *Conscientisation : expérience, positions, dialectiques et perspectives*. L'Harmattan.
- Ion, J. 1997. *La fin des militants*. Éditions de l'Atelier.
- Jobert, B (Dir.). (1994). *Le tournant néo-libéral en Europe, Idées et recettes dans les pratiques gouvernementales*. L'Harmattan.
- Laing, RD. (1971). *Le soi et les autres*. Gallimard.
- Lahire, B. (1998). *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Nathan.
- Meister, A. (1977). *La participation pour le développement*. Éditions Ouvrières.
- Mucchielli, R. (1969). *Lexique des sciences sociales*. Sociales Françaises.
- Paul, M. (2003). Ce qu'accompagner veut dire. *Carriérologie*, vol9, n°1 et 2, Bibliothèque national du Québec.
- Ricoeur, P (1997) *L'idéologie et l'utopie*. Seuil
- Sainsaulieu, R. (1977). *L'identité au travail*. Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Voirol, O. (2003). L'espace public et les luttes pour la reconnaissance. De Habermas à Honneth. Dans Barril, C. Carrel, M. Guerrero, J. C. Marquez, A. (dir.). *Le public en action, usages et limites de la notion d'espace public en sciences sociales*. L'Harmattan pp. 117-137.
- Strauss, A. (1992). *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. L'Harmattan.