

## *La mise à jour des valeurs agies dans des situations d'accompagnement de bénévoles : explicitation et accès au sens*

**Florence Tardif Bourgoïn**

Formatrice et responsable d'activités au Master 1 de l'École supérieure de travail social à Paris, elle est aussi doctorante en formation des adultes au Centre de recherches sur la formation de Paris.

### 1. INTRODUCTION

Le bénévolat est une pratique sociale que j'ai d'abord observée en tant que professionnelle du travail social (assistante de service social). J'ai pu en mesurer les effets auprès des bénéficiaires tout en constatant les difficultés inhérentes à ce type de collaboration. Dans un cadre d'intervention de plus en plus formalisé, le bénévolat « *action libre, sans rémunération, et en direction de la communauté* » (Ferrand-Bechmann, 2000, p 13) favorise des pratiques plus libres alors qu'on exige une distance de la part du travailleur social. Les bénévoles peuvent ainsi moduler les caractéristiques de leur action dans la proximité avec les bénéficiaires : « *Les bénévoles ont plus d'audace parce qu'ils ne connaissent pas ou ne veulent pas connaître les limites de l'action possible... Le bénévolat n'est pas entravé par une méthodologie d'intervention* » (ibid., p. 104).

C'est ensuite en tant que formatrice que j'ai pu constater les enjeux de la rencontre bénévoles/futurs professionnels. Lors des visites de stage ou des ateliers en formation, les étudiants (assistants de service social) se posent beaucoup de questions sur la légitimité des actions menées lorsqu'elles émanent de bénévoles ne disposant pas toujours de « compétences » dans le champ de l'intervention sociale; ils reconnaissent aussi volontiers les bénéfices « humains » qu'ils ont pu repérer dans la relation avec les publics. Ces expériences en milieu associatif semblent être l'occasion pour eux de se confronter à des modèles d'intervention différents qui les conduisent à affirmer davantage leur identité professionnelle et à préciser les spécificités de leurs interventions.

C'est dans le contexte de ces accompagnements et des échanges avec les terrains de stage que j'ai découvert le développement de formations destinées aux bénévoles ne visant plus seulement la compréhension du projet associatif, mais également l'acquisition de compétences spécifiques au champ d'intervention. La question de la formation des bénévoles m'a alors interrogée en bousculant mes représentations de l'image d'un professionnel formé et qualifié (pour lequel je participais à la construction de sa professionnalisation); opposé au bénévole, amateur et militant, ne disposant pas forcément de compétences dans l'intervention sociale.

L'accompagnement des bénévoles renvoie à des questionnements qui interrogent plus largement les pratiques de formation dans un contexte où la commande sociale en a profondément transformé le paysage (référentiel de compétences, certification... Ces nouvelles exigences bousculent les références traditionnelles dans le champ du travail social (culture du résultat). Elles préoccupent les structures associatives dans un contexte de

réduction des financements et réorganisent les logiques d'action collective (intervention sociale, éducation populaire) dont l'origine militante s'estompe au profit d'une rationalisation des moyens. Une logique de compétences accompagne aujourd'hui l'institutionnalisation des activités bénévoles.

Les centres sociaux ont ainsi développé, depuis une quinzaine d'années, une formalisation plus grande de l'engagement bénévole (procédures spécifiques de recrutement, fiches de poste) qui s'engage au service d'une nouvelle logique de formation allant au-delà des objectifs traditionnels d'appropriation d'un projet « centre social ». La qualification des bénévoles répond parfois à des exigences en lien avec le renouvellement du contrat CNAF<sup>1</sup>. Plusieurs dispositifs de formation s'articulent entre eux (Tardif Bourgoïn, 2014) : les stages qui visent l'acquisition de compétences dans le champ de l'intervention sociale, des formations en interne (plutôt de l'ordre de l'analyse des pratiques) et les pratiques d'accompagnement individuel. Ces pratiques de formation permettent aux centres sociaux de s'ajuster aux demandes d'efficacité; elles correspondent à une logique de « professionnalisation-travail » (Wittorski, 2007).

L'accueil des bénévoles en centre social s'inscrit ainsi dans une logique de déclinaison des activités (accueil social, accompagnement à la scolarité). Chaque activité en centre social est coordonnée par un salarié qui assure une fonction de chargé de projet; ce salarié assure également le recrutement et la formation des bénévoles. Les coordinateurs impliqués dans l'accompagnement des bénévoles « *se positionnent aujourd'hui et certainement de plus en plus sur des fonctions d'accompagnement des initiatives, des réalisations, des décisions, en prenant de la distance quant à la réalisation de l'action* »<sup>2</sup>.

La présente contribution s'appuie sur une partie des résultats d'une recherche doctorale en cours et dont l'objectif est de mettre à jour les valeurs « agies » qui irriguent les pratiques d'accompagnement des salariés en centre social envers les bénévoles qui arrivent dans ces structures; l'hypothèse générale étant que ces pratiques d'accompagnement constituent des occasions de développement professionnel pour les coordinateurs.

La recherche menée implique 4 coordinateurs d'activité qui travaillent en centre social, répartis dans des structures différentes sur le territoire parisien; en poste depuis quelques mois ou plusieurs années; ils ont tous la charge d'une équipe de bénévoles dans leurs activités respectives (une dizaine de personnes en général).

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

### *L'accueil social*

---

<sup>1</sup> Caisse Nationale d'Allocations Familiales. Le projet centre social est un projet pluriannuel; il doit préciser les objectifs et les moyens des actions menées; il stipule aussi les modalités de versement du financement et les modalités de suivi de la mise en œuvre du projet et son évaluation. L'agrément repose sur un projet présenté à la commission « familles enfance jeunesse » de la CAF; la commission statue sur le projet sur la base des critères pour l'attribution de la prestation « Animation globale ».

<sup>2</sup> « *Les conditions de la coopération bénévoles/salariés pour une gouvernance collective* », Fédération des centres sociaux et socioculturels de Bretagne et CDVA, janvier 2009.

L'accueil social est propice à la diffusion des valeurs d'éducation populaire sur le territoire (relais des informations et des services présents sur le quartier). Il est le pivot du projet « centre social »; il est basé sur l'écoute et l'évaluation des situations. La fonction « accueil » est ainsi difficile à formaliser et sa définition rarement circonscrite à la seule dimension de l'accueil physique; les dimensions de l'accueil sont plurielles : dimension relationnelle, information/orientation, observatoire/veille sociale, fonction logistique<sup>3</sup>.

*Les activités sociolinguistiques (cours de français pour adultes)*

Les activités sociolinguistiques s'adressent aux migrants (installés depuis plusieurs années ou primo-arrivants). Ces activités s'appuient sur les valeurs d'éducation populaire en termes de connaissance des participants et de leurs besoins spécifiques (recherche d'autonomie sociale et/ou professionnelle). Sont ainsi privilégiées des approches complémentaires adaptées aux différents statuts sociaux (parents d'élèves, salariés, citoyens, consommateurs). L'animation repose à la fois sur une dynamique de groupe favorisant les interactions entre les apprenants et sur une prise en compte des rythmes individuels d'apprentissage. L'ensemble de l'activité est soumis à une évaluation (nombre d'inscrits, objectifs fonctionnels, méthodes utilisées...).

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

- des entretiens « préparatoires » de type compréhensif, permettant de comprendre le contexte de travail des coordinateurs et d'identifier la nature des transmissions réalisées auprès des bénévoles, ainsi les moments privilégiés dans lesquelles elles se réalisent.
- des entretiens d'explicitation (Vermersch) et en décryptage du sens (Faingold) qui ont permis de faire émerger les valeurs mobilisées dans les pratiques d'accompagnement des bénévoles.

Après une présentation du contexte d'émergence des questions associées à la formation et à l'accompagnement des bénévoles en centre social, nous précisons l'ancrage disciplinaire sur lequel s'appuie la recherche dans le champ des sciences de l'éducation; il s'agira d'envisager l'accompagnement (Paul, 2004) sous le prisme d'un agir professionnel (Charlier & Biémar, 2012) et de comprendre ce qui se joue de la professionnalité émergente et de la construction de l'éthos professionnel (Jorro, 2009) dans ce contexte. La méthodologie de recherche sera ensuite précisée s'agissant de s'intéresser plus particulièrement aux valeurs agies mises à jour à partir d'entretiens d'explicitation. Nous opérerons enfin la lecture de nos résultats en mettant en exergue ce qui se joue du processus d'engagement (négociation d'une posture professionnelle) lors de l'évocation, par les coordinateurs, d'un moment de pratique (recrutement d'un bénévole).

## 2. FORMATION DES BÉNÉVOLES ET ÉDUCATION POPULAIRE

Les centres sociaux associatifs inscrivent leurs missions dans le champ de l'insertion et de l'éducation (accès aux droits, lien social, citoyenneté). Ils proposent des activités telles que le soutien à la scolarité, l'apprentissage du français, les permanences sociales, le soutien à la parentalité, les loisirs. Ils s'adressent à tous les habitants dans une visée intergénérationnelle. Le projet « centre social » est un projet de développement social qui s'appuie sur les valeurs

<sup>3</sup> Formations des bénévoles des centres sociaux parisiens-catalogue 2011-2012.

de l'éducation populaire (dignité humaine, solidarité, démocratie) définies par la charte fédérale des centres sociaux et socioculturels de France<sup>4</sup>.

### Fonctionnement et principes d'action

Les centres sociaux reposent sur un principe d'Animation globale (reconnue et financée par la CNAF depuis les années 1970) qui vise le soutien à l'animation de la vie locale et le développement social du territoire. Aujourd'hui (depuis 1995), les quatre missions caractéristiques d'un centre social sont :

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

Les principes de démocratie participative permettent de mettre en œuvre le débat et la négociation avec les acteurs et les pouvoirs publics : conseils de quartier, hébergement d'associations partenaires... Les trois valeurs d'éducation populaire (dignité, solidarité, démocratie) sur lesquelles repose la charte s'appuient sur trois déclinaisons de la participation pour faire vivre l'idée d'une transformation sociale individuelle et collective :

- L'implication des acteurs concernés (habitants) dans la déclinaison d'actions ouvertes à tous et susceptibles de favoriser les échanges et la participation; un engagement actif d'habitants et de bénévoles dans une logique d'éducation populaire en favorisant leur formation,
- Le fonctionnement démocratique interne favorisant l'émergence d'un projet associatif suscitant des échanges et le développement d'instances de concertation,
- Le positionnement dans l'espace public permettant de faire fonction de plaidoyer et de développer une expertise basée sur les expériences du quotidien et les accompagnements de proximité; une participation au débat public/coopération avec des acteurs publics.

### Références à l'éducation populaire

L'éducation populaire implique traditionnellement deux dimensions : « *la formation continue et le développement de l'esprit critique* » (Bourrieau, 2011, p. 37). Elle renvoie aussi à la notion de citoyenneté : « *Elle est pour chacun un moyen d'exercer individuellement et quotidiennement sa citoyenneté* » (ibid. p. 38). Cette articulation individuel/collectif est

---

<sup>4</sup> Charte fédérale des centres sociaux et socioculturels de France : Texte adopté par l'assemblée générale de la FCSF, 17-18 juin 2000.

particulièrement recherchée dans l'élaboration des projets « centre social ». La participation est encouragée pour favoriser l'expression des publics et faire de l'éducation populaire une : « *Éducation d'individu singulier agissant dans une multitude plurielle en recherche de son émancipation, de sa conscience de soi et de sa puissance d'agir* » (Maurel, 2010, p. 71).

C'est dans cette perspective que la formation des bénévoles en centre social s'est développée dès les années 1960 (Dessertine et al., 2004) à la faveur d'une démarche initiée par le mouvement « Culture et Liberté »<sup>5</sup>. La formation des militants, notamment au titre du congé d'éducation ouvrière, s'inscrit alors dans une forme d'apprentissage à la prise de responsabilité, visant la mise en œuvre de la démocratie à l'échelon local (ibid., p. 212).

Face à la professionnalisation de l'action sociale puis l'arrivée des professionnels de l'animation et du développement local, les bénévoles des centres sociaux se sont progressivement associés à la construction des champs de compétences permettant de mettre en œuvre l'Animation globale. Aujourd'hui, les exigences de professionnalisation, étendues à l'action sociale, accompagnent le renouvellement des projets et leurs financements (qualité/qualification). Elles engagent les salariés à se situer dans des postures de transmission « verticale » dans l'accompagnement qu'ils réalisent auprès des bénévoles, permettant de garantir le bon déroulement de l'action et d'en rendre compte auprès des bailleurs. Considérant que les bénévoles n'ont pas vocation à se professionnaliser, ces pratiques d'accompagnement questionnent la référence aux valeurs traditionnelles de l'éducation populaire. Du côté des professionnels en charge de ces accompagnements, la question se pose alors du choix de la posture (Paul, 2004) considérant notamment la diversité de leurs origines professionnelles qui empêche de caractériser « un genre de métier » en référence à des règles d'accompagnement uniformisées.

Si l'accompagnement des bénévoles s'inscrit dans leurs missions inhérentes au développement d'une fonction de coordination, il reste peu formalisé, que ce soit à l'échelle des structures, des activités ou plus largement des fédérations.

La notion même d'accompagnement, compte tenu de sa polysémie, nécessite d'en circonscrire les caractéristiques : de quel accompagnement est-il question quand on évoque « l'accompagnement des bénévoles »?

#### De l'accompagnement comme agir professionnel...

Pour caractériser les pratiques relevant de l'accompagnement, Paul (2004) différencie le conseil, la guidance et le portage selon que l'accompagné exprime une demande claire, se trouve momentanément fragilisé ou vit une situation difficile :

- L'accompagnement dans une visée de performance; **Conduire**
- L'accompagnement dans les aléas transitionnels d'un parcours; **Guider**
- L'accompagnement des revers existentiels; **Escorter**

---

<sup>5</sup> Association pour le développement culturel du monde du travail.

Ces trois verbes d'action qui servent à circonscrire la démarche d'accompagnement font appel à des registres sémantiques différents. Ils permettent d'appréhender de façon plus précise les usages de l'accompagnement.

### Postures d'accompagnement

« Conduire » c'est mener quelqu'un en étant à la tête du mouvement, faire adopter une certaine conduite dans l'idée de transmettre, inciter, faire progresser... « Conduire » valorise une idée d'orientation (mise en mouvement), mais également de direction (voie à suivre) qui implique une certaine fermeté (progression dont l'accompagnateur est le garant). « *Conduire préside donc la région sémantique caractérisée par l'influence que les hommes exercent les uns sur les autres quant à la conduite de leur existence et la limite de ce pouvoir* » (ibid., p. 70). « Guider » conjugue les idées de chemin et de délibération : montrer le chemin, aider à trouver une direction, faire connaître... « *Guider évoque le domaine de la relation à autrui dans une situation de pesée, de délibération, de choix et de décision quant à l'orientation à donner à son existence* » (ibid., p. 71).

« Escorter » correspond aux actions de protéger, surveiller ou reconforter. Escorter se situe au niveau de la protection apportée à autrui dans l'objectif de rétablir ou de restaurer une situation.

Ces postures ont pour fondement la relation à autrui; elles s'articulent dans un ensemble cohérent au sein duquel l'accompagnateur va opérer des choix selon « *la capacité à jouer ces différents registres, selon les personnes, au moment opportun et en fonction de l'objet de travail reliant les protagonistes de la relation* » (ibid., p. 75).

L'accompagnement s'appuie donc sur ces trois « sources d'intelligibilité » (conduire, guider, escorter) qui engagent des usages différents :

- « Conduire » participe à une dynamique de progression (une certaine ligne de conduite) qui induit un **principe de continuité** entre des polarités différentes;
- « Guider » s'inscrit dans une dynamique de développement qui suppose la connaissance et la projection de soi; il s'appuie sur un **principe de médiation**, un entre-deux;
- « Escorter » implique une dynamique de construction (restauration ou réparation) qui accompagne un **principe d'opposition** (rupture).

Alors que « conduire » renvoie à une situation désirée (attendue ou idéalement souhaitée) dans le champ des visées (attentes individuelles); « escorter » s'appuie sur une situation qui fait problème (dans le champ de la réalité concrète). « Guider » se situant dans l'entre-deux (frayage, tâtonnements). Dans l'accompagnement des bénévoles, cet entre-deux semble plus particulièrement se développer à la faveur d'un principe de médiation. « Guider » renvoie ainsi davantage à l'horizontalité de la relation (le sens).

Ainsi, si la fonction désigne ce que fait le professionnel dans le cadre de ses attributions (la fonction transmet les visées institutionnelles), la posture définit la manière de s'acquitter de cette fonction (les valeurs d'un professionnel en relation à autrui) : « *c'est nécessairement un choix personnel relevant de l'éthique* » (ibid., p. 153). Le professionnel s'en trouve doublement défini par ce qu'il fait professionnellement et ce qu'il est personnellement. Il en résulte une diversité de rôles et de positionnements qui relève à la fois de déterminations

personnelles et contextuelles : « *un système ouvert qui laisse à la pratique de l'accompagnement des marges de manœuvre* » (ibid., p. 157).

#### Le développement professionnel de l'accompagnateur

Pour Paul, la « pratique relationnelle » de l'accompagnement engage des formes de médiation qui permettent de saisir : « *l'importance du lien social nécessairement médiatisé et médiatisant dans toute démarche de transition* » (ibid., p. 113). La relation est une mise en scène qui ouvre sur l'espace de la délibération vécue sur un mode dialogique; elle dépasse l'entretien dans sa dimension technique pour privilégier l'écoute comme reconnaissance de l'autre. La relation d'accompagnement devient le lieu des aménagements des attentes individuelles et institutionnelles. Le processus relationnel se réalise à la faveur d'une parole qui se veut à la fois « référée » en renvoyant à l'objet-tiers qui en constitue le support et « impliquante » car de l'ordre d'un travail réflexif (reconfiguration de sens qui concourt à l'individuation).

La démarche d'accompagnement apparaît comme un emboîtement d'espaces, une « *mise en abîme des médiations* » (ibid., p. 146). La relation accompagnant/accompagné peut alors s'appréhender autour d'une enfilade d'espaces médiatisants : « *la fonction institutionnelle contient et ouvre sur la relation qui contient et ouvre sur un espace dialogique, lequel contient et ouvre sur quelque chose qui échappe à l'un et à l'autre* » (ibid.)

Pour Charlier et Biémar (2012), « accompagner » s'inscrit dans un double processus formatif. Les situations formatives déployées dans l'accompagnement, tout en favorisant le développement professionnel de l'accompagné, participent également du développement professionnel de l'accompagnateur. Ainsi « *L'accompagnateur propose des reformulations, négocie, construit un sens partagé avec les différents acteurs impliqués* » (ibid., p. 156).

La professionnalité de l'accompagnateur semble émerger d'un continuum entre deux pôles : « *d'une part l'accompagnement qui consiste essentiellement en un processus visant à faire émerger des savoirs de l'expérience des accompagnés... et d'autre part, l'information qui met davantage l'accent sur le contenu apporté. Accompagnement et information participant tous deux au développement professionnel* » (ibid., p. 155). À travers la relation salarié/bénévole, le coordinateur opère ainsi une jonction entre les projets de la structure (dont il se fait le garant à travers les transmissions réalisées) et les projets d'engagement individuels auxquels il doit s'adapter (selon les profils bénévoles).

Ces pratiques semblent propices à l'émergence d'une professionnalité qui s'intègre dans un processus plus large de développement professionnel pour le coordinateur.

#### Professionnalité émergente et éthos professionnel

Pour Jorro (Frenay, Jorro & Poumay, 2011, pp. 105-116), le développement professionnel engage « *un processus complexe, inscrit dans une temporalité, sollicitant ses éléments constitutifs (expériences, activités, habiletés, image de soi, valeurs), à partir d'opérations d'analyse, de révision, de modification (régulation) selon une dynamique d'engagement personnelle ou collective* ». Il suppose deux processus conjoints : un processus d'internalisation « qui conduit l'acteur à faire l'expérience d'une acculturation professionnelle » et un processus d'externalisation (« savoir agir et interagir en contexte »). Pour Jorro (ibid.), le développement professionnel se présente comme un processus de transformation des identités et des compétences : « *À partir d'une conception du professionnel*

comme acteur autonome, responsable de ses actes, maîtrisant des savoirs professionnels (savoirs de référence et savoirs d'expérience), inscrit dans une organisation, évoluant dans un contexte, agissant au nom d'une éthique ». Le développement professionnel s'organise ainsi sur la base d'un « rapport renouvelé aux éléments constitutifs de sa professionnalité... il s'agit d'une transformation personnelle des composantes de l'agir professionnel » (ibid.). Il s'inscrit dans un processus de renouvellement constant que le professionnel négocie en fonction des situations; la professionnalité émergente repose alors sur des « transactions de reconnaissance » inscrites dans une temporalité (Jorro, 2011).

Fruit d'une négociation, la professionnalité émergente sollicite des savoirs (contextualisés et en interaction avec des collectifs de travail), mais également un éthos professionnel. La composante axiologique de l'éthos professionnel permet de repérer d'une part l'appartenance aux valeurs qui fondent le métier et d'autre part les réflexions que le professionnel mobilise par rapport à ces valeurs : « le principe d'action éthique accompagnant l'agir professionnel » (Jorro, 2009, pp. 13-25). Il s'agit à la fois du rôle des valeurs dans la représentation du métier et des projections professionnelles qui traduisent le désir de métier. L'accès à l'éthos professionnel mobilise ainsi une dimension éthique (mise en évidence des valeurs) au-delà des identités et des compétences : « *En complément du registre identitaire, l'éthos professionnel donne une épaisseur axiologique à la représentation professionnelle élaborée par l'acteur* » (Jorro, 2011, p. 52).

L'éthos professionnel s'articule autour de trois processus (Jorro, 2009) : un processus d'incorporation des savoirs, normes et valeurs (incorporation-répercussion dans l'action dans les interactions en contexte); un processus d'engagement (négociation d'une posture professionnelle, identité agie adaptée au contexte) et un processus de projection (désir de métier, clarification du projet de professionnalisation).

Nous proposons de nous intéresser ici plus particulièrement à l'analyse du *processus d'engagement* qui, en orientant les pratiques d'accompagnement, participe de la construction de l'éthos professionnel des coordinateurs.

### **1- Un dispositif de recherche qui vise l'accès au sens**

Le choix de l'entretien d'explicitation (Vermersch) associé à une approche en décryptage du sens (Faingold) s'inscrit dans une démarche de recherche qui vise tout autant l'analyse de l'activité (exploration d'un moment spécifié permettant d'accéder au déroulement de l'action telle qu'elle s'est effectivement réalisée) que l'exploration des valeurs et des sens produits à ces occasions par les acteurs en situation. « *L'entretien d'explicitation est une technique d'écoute, d'accompagnement et de questionnement qui vise l'aide à la description du vécu subjectif de l'activité d'un sujet dans un moment singulier* » (Faingold, 2011, p. 111).

#### De l'entretien d'explicitation en recherche

L'entretien d'explicitation emprunte aux travaux de Carl Rogers un certain nombre de techniques (écoute, gestion des silences, reformulations) tout en se distinguant par trois catégories de buts poursuivis (du côté de l'intervieweur) : s'informer, aider l'autre à s'auto-informer, apprendre à l'autre à s'auto-informer (Vermersch, 1994). L'entretien d'explicitation s'appuie sur le fil de l'action et les significations qui émergent dans le moment revécu. L'outil de l'explicitation comporte « *un ensemble de techniques permettant l'aide à la prise de conscience, à la remémoration, à la description fine des vécus, à la formulation des questions*



*et relances* » (Vermersch, 2005, p. 30).

Pour obtenir une traduction « observable » des attitudes (manières d'agir, d'orienter les décisions) : « *Il faut pouvoir différencier ce que pense ou que croit le sujet à propos de ce qu'il fait, mais aussi de ses valeurs, de ses croyances, de ce qu'il fait réellement, de la manière dont ses valeurs sont incarnées dans son action quotidienne* » (Vermersch, 1998, pp. 1-15).

Chez Vermersch, le primat de la référence à l'action (Piaget) fonde ainsi la démarche d'explicitation, seule source d'inférences fiables pour « *mettre en évidence les raisonnements effectivement mis en œuvre... les buts réellement poursuivis... les savoirs théoriques effectivement utilisés* » (Vermersch, 1994, p. 18). La verbalisation de l'action implique un changement de direction vers l'intérieur : « *L'attention tournée spontanément pour beaucoup d'entre nous majoritairement vers les autres, vers le perceptif, s'en détourne pour aller vers le monde intérieur, vers l'aperceptif* » (Vermersch, 1998, pp. 1-15).

Dans l'explicitation, celui qui mène l'entretien cherche donc à susciter une « position de parole » (évocation) permettant au sujet d'explorer pas à pas son vécu « *pour le guider vers une autre posture dans le but que le sujet soit en contact avec le moment évoqué, plus tourné vers lui-même que vers l'interlocuteur* » (Faingold, 2011, p. 120). La formulation des relances repose sur le déroulement temporel de l'action en train d'être décrite : « *Par quoi avez-vous commencé? Qu'avez-vous fait ensuite? Et puis après qu'avez-vous fait?...* ». Tout au long de ce déroulement, la technique de questionnement reposera sur la différenciation à opérer entre les actions d'exécution et les actions d'identification (la description des prises d'information) : « *Comment saviez-vous que? À quoi avez-vous reconnu que?...* ».

Ces questionnements reposent sur une modélisation du cycle élémentaire de toute micro-action, le modèle TOTE (Trigger-déclencheur, Operate-faire, Test-critère de sortie, Exit-sortir) développé par Miller, Galanter et Pribam (1996)<sup>6</sup>.

Faingold (2011) le représente comme suit :

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

La ligne (1) correspond au traitement de l'information à partir de prises d'informations sensorielles : « *Ces identifications peuvent correspondre à la réalité de l'objet perçu, mais peuvent aussi donner lieu à toutes sortes de distorsions, projections, interprétations... qui font souvent l'objet de prises de conscience cruciales pour les personnes* » (ibid., p. 122).

La ligne (2) correspond aux prises de décision en suivant le déroulement temporel de l'action.

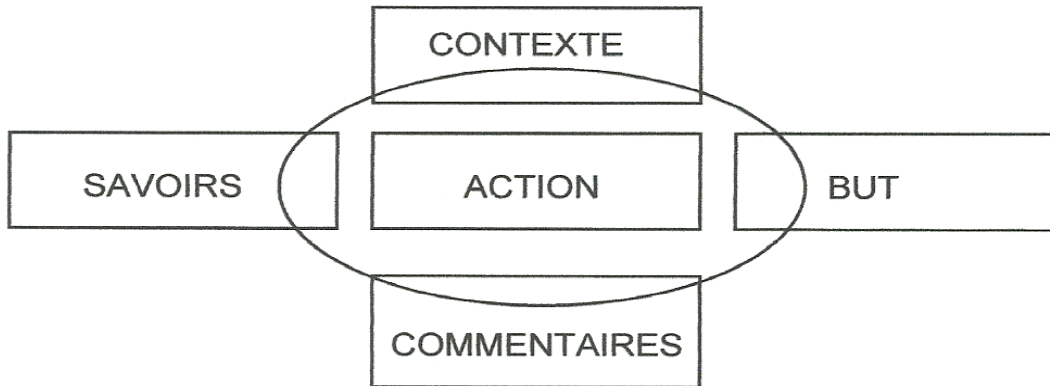
### De l'action à l'émotion

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

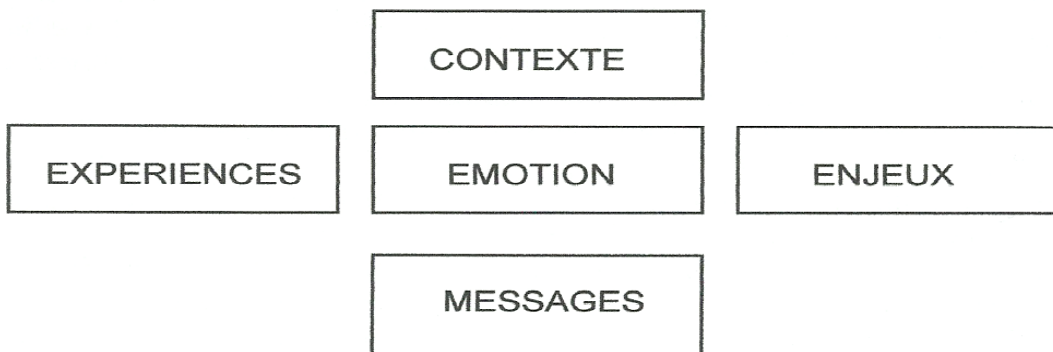
---

<sup>6</sup> *Plans and the structure of behavior.*

Partant de la modélisation des informations satellites qui gravitent autour de l'action vécue, Faingold (1998) propose le tableau suivant qui permet « d'élargir le concept d'action à toutes les opérations mentales mobilisées » (ibid., p. 19).



Faingold propose ensuite un autre tableau (analogique) qui correspond à un niveau sous-jacent, le niveau identitaire et qui relève d'un travail de décryptage (ibid., p. 20).



Le premier tableau correspond au niveau expérientiel des stratégies (comment le sujet s'y prend dans une situation donnée); le deuxième correspond au niveau expérientiel des identités : « niveau pour lequel c'est l'émotion et non plus l'action qui devient le centre du vécu à élucider » (Faingold, 2011, p. 123).

La distinction des deux niveaux expérientiels engage des modes de relance différents selon que l'on cherche à repérer l'émergence des affects ou de relancer sur la description de l'action.

— Dans le premier niveau, celui des stratégies, la visée de description de l'action donne lieu à une exploration de l'activité du sujet (explicitation) avec des questions du type « Comment vous faites? ». Les informations satellites (notamment du côté des savoirs et des buts peuvent être mobilisés en parallèle).

— Dans le deuxième niveau, les questions associées aux informations satellites (Faingold, 1998) vont concerner les expériences de référence (à la place des savoirs) et les valeurs (à la place des buts). La question récurrente associée à l'enjeu des valeurs « Et quand vous faites ça,

qu'est-ce qui est important pour vous? » permet plus particulièrement d'interroger ce qui fait sens pour le sujet au moment de l'action (les valeurs agies).

Le deuxième niveau nécessite un « maintien en prise » avec un micro-moment de vécu : « Dans ce moment que vous venez d'explorer, quel est le moment le plus important »; l'accompagnement se fait alors au niveau expérientiel de l'identité : « Et là, qu'est-ce qui est important pour vous? » (Faingold, 2013). Avec le décryptage du sens, on sort du déroulement de l'action pour travailler sur un « arrêt sur image ». La position d'évocation reste la condition du réfléchissement du vécu, mais elle quitte le fil chronologique.

### Dispositif de recherche

Les Ede menés auprès des coordinateurs se sont réalisés dans la continuité d'une première phase d'entretiens (de type compréhensif). Ces entretiens portaient sur les contextes de travail des coordinateurs (types de transmissions réalisées, moments associés.); ils ont permis de formuler, pour la phase d'explicitation, des consignes permettant l'évocation de situations d'accompagnement de bénévoles.

Les deux consignes<sup>7</sup> suivantes ont ainsi guidé la phase Ede :

— Je vous propose, si vous en êtes d'accord, de laisser revenir un moment de recrutement de bénévoles qui s'est plutôt bien passé. *Prenez votre temps.*

— Je vous propose, si vous en êtes d'accord, de laisser revenir un autre moment où ça s'est bien passé; un moment significatif en termes de formation pour le bénévole. *Prenez votre temps.*

Les situations explicitées en Ede ont d'abord fait l'objet d'un **premier récit** : « *Un temps d'explicitation de l'activité commence généralement par un récit qui nécessite une écoute attentive de la part de l'accompagnateur* » (Faingold, 2011, p. 118-119). Il s'agit du récit d'un moment (position de parole classique) laissé au choix de l'interviewé.

Voici comment la demande de récit a été formulée : « Pour chaque moment, je vais d'abord vous demander un récit puis je ferai des zooms sur plusieurs "moments"; mes questions vont vous ralentir pour aller sur les détails du moment. Vous m'arrêtez quand vous voulez si une question vous dérange ». Le choix du premier moment a été laissé à l'initiative des interviewés : « *L'hypothèse étant que le sujet est seul à savoir ce qui fait qu'il est important pour lui d'aller vers l'élucidation de ce qui s'est joué pour lui dans ce moment-là* » (Faingold, ibid.)

Voici la grille qui a servi de support au déroulement des Ede :

Ede 1 « Si vous êtes d'accord, on peut commencer; je vous propose de laisser revenir un moment de recrutement qui s'est plutôt bien passé ». Prenez votre temps.

— Récit.

— Dans ce récit :

Quel est le moment qui se détache... (zoom 1)

Vous êtes où? Vous êtes comment? Et le bénévole il est où? Il fait quoi?

Qu'est-ce que vous faites? Comment vous faites à ce moment-là? Comment vous vous y prenez?

<sup>7</sup> Sur la base de la consigne de Vermesch : « Je te propose, si tu en es d'accord, de prendre le temps de laisser revenir... ».

Et le bénévole? Qu'est-ce que vous percevez chez lui? À quoi êtes-vous attentif?

Qu'est-ce que vous vous dites?

Qu'est-ce qui est important pour vous à ce moment-là?

— Plusieurs zooms au regard des étapes clés identifiées dans le récit. Je vous propose de revenir au moment où...

— Clôture de l'Ede par « dans tous les moments que vous venez d'explorer, quel est le moment le plus important? Qu'est-ce qui est important pour vous dans ce moment-là? »

Pour chaque « zoom », nous nous sommes d'abord intéressés aux alternances entre prises d'information (**PI**) et prises de décision/opérations d'exécution (**PD**).

— Tu constates que c'est lui qui est en train de parler et qu'est-ce que tu te dis? (**PD**)

— Je me dis « c'est génial », c'est F. qui anime le cours ce soir donc c'est lui qui a pris la main, donc ça veut dire que c'est lui qui a dû préparer et proposer l'animation.

— Tu te dis ça, tu te dis « c'est lui qui a pris la main, c'est lui qui a dû préparer ».

— Tu vois quelque chose chez lui, tu repères quelque chose quand tu l' observes, quelque chose d'autre? (**PI**)

— Je le sens à l'aise.

— Tu le sens à l'aise.

— Voilà c'est ça, je le sens à sa place.

— Tu le sens à sa place; et à quoi tu vois ça qu'il est à l'aise et qu'il est à sa place?

Puis aux relances relevant des enjeux (**QE**) :

— Quand tu le sens à l'aise dans son animation, qu'est-ce qui est important quand tu constates ça? (**QE**)

— Ce qui est important c'est de pouvoir faire confiance aux formateurs qui sont en présence et en animation depuis quelque temps, de pouvoir leur déléguer cette partie-là de la formation, de l'accueil et de la formation des bénévoles.

Le moment le plus important est identifié **QE +** :

— Il y a un instant plus précis qui ressort qui est vraiment le moment le plus important? (**QE +**)

— Vraiment le moment où c'est le plus important c'est quand je l'ai vu animer, c'est-à-dire quand je suis passée parce que je ne m'y attendais pas forcément.

L'analyse des « zooms » à l'intérieur de chaque Ede a permis de repérer, par catégorie de situations explorées, des indices « transversaux » de professionnalité émergente reposant successivement sur les PI, PD, QE. Nous proposons de nous attacher ici plus particulièrement aux zooms explorés dans l'évocation des situations de recrutement (Ede 1) en cherchant à spécifier les valeurs agies qui orientent le processus d'engagement au sens de Jorro (négociation d'une posture professionnelle, identité agie adaptée au contexte).

## 2- Le processus d'engagement dans un moment de recrutement de bénévole

L'analyse des Ede associés à l'évocation des moments de recrutement a d'abord reposé sur le repérage des étapes qui le constituent. Cette analyse a permis de spécifier le déroulement temporel des échanges.

Voici les six principales étapes repérées dans les premiers récits :

- Présentations réciproques; parcours et motivations du bénévole (1) :

« On se présente l'une l'autre rapidement. Je lui demande, suite à cette présentation, comment elle a connu l'association et pourquoi elle a envie d'animer un atelier »;

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

« Je lui demande aussi qu'elle image elle a d'un centre social, qu'elle image elle a d'un atelier de français pour personnes en situation de migration »;

- Présentation du projet associatif, du projet de l'activité (3) :

« Je lui explique le projet en fonction de ce qu'elle m'a dit aussi »;

- Modalités d'accompagnement et de formation (4) :

« Je présente ce qui est proposé en termes de formation, je présente aussi la manière dont moi aussi je propose justement que les nouvelles personnes commencent »;

- Contraintes liées à l'engagement (5) :

« Je précise aussi qu'au-delà des 2 heures d'intervention, il y a du temps de préparation, du temps de compte rendu, du temps de travail en petit groupe »;

- Clôture de l'entretien (6) :

« Et je lui donne un petit guide qui résume tout cela ».

Les coordinateurs ont choisi de façon spontanée (trois d'entre eux) de revenir au moment où ils vont prendre la parole pour présenter le projet de l'activité sur laquelle le bénévole a choisi de se positionner (3). De façon spontanée pour un coordinateur et en position secondaire pour un autre, c'est le moment de la présentation que le bénévole fait de son parcours qui est choisi (1).

Nous proposons d'opérer deux focus successifs sur ces moments « choisis » en regardant pour chacun d'eux, ce que les coordinateurs nous disent de « ce qui est important ».

L'objectif est d'identifier ici des indices transversaux de professionnalité émergente, révélés dans un moment de recrutement, et participant de la construction de l'éthos professionnel des coordinateurs.

#### Focus sur l'évocation du moment associé à la présentation du bénévole (zoom 1)

L'évocation des moments où le bénévole se présente fait appel à un nombre important de « prises d'information » qui s'opèrent à l'écoute du récit que le bénévole fait de son parcours.

Plusieurs « qualités » sont recherchées parmi lesquelles le désintéressement et la disponibilité sont récurrents : « J'ai senti un désintéressement chez lui au sens où il ne venait pas pour chercher quelque chose, il venait pour apporter quelque chose. Ce qui est très différent ».

L'échange va également tourner autour du cheminement qui a amené le bénévole à venir proposer son expérience. Il s'agit alors pour le coordinateur de mesurer en quoi la motivation à devenir bénévole se formalise ici (dans cette structure) et maintenant : « Quand elle a dit qu'elle arrêterait l'enseignement pour prendre un peu de distance, j'ai trouvé cela intéressant et c'était honnête aussi de sa part ».

Sur la question des parcours, les coordinateurs sont attentifs à la place qu'occupe la proposition de temps bénévole dans les trajectoires de vie en prenant en considération l'ensemble des expériences « Des expériences personnelles, professionnelles, bénévoles, enfin n'importe en fait, ce qui va apporter un plus dans notre travail ».

Ces prises d'information (PI) s'enchaînent tout au long de l'évocation et s'articulent aux valeurs agies (QE) autour de l'attention portée au projet de bénévolat et à la façon dont il s'inscrit dans un parcours personnel : « *C'est quelqu'un qui fait le choix de faire autre chose, de continuer dans son domaine d'une autre manière qui corresponde plus à ses attentes personnelles au moment où elle le fait. C'est pour ça que je me suis dit que c'était le bon moment pour elle de faire du bénévolat aussi* ».

L'importance accordée au bénévole et à son parcours implique de considérer une expérience nouvelle comme une potentialité au service de l'activité ou du centre social : « *C'est important l'épanouissement du bénévole. Il est important de prendre en compte ses attentes, ses envies, ce qu'il aime faire, ce qui pourrait lui plaire, ce qu'il ne connaît pas encore* ».

Ces prises d'information révèlent par ailleurs la nature très subjective de la « relation en train de se faire » que les coordinateurs ressentent quand ils écoutent le bénévole : « *On a senti tout de suite qu'il y avait quelque chose qui pouvait fonctionner* » ou bien « *Il y a eu tout de suite un truc en fait. Il y a eu un feeling, on s'est tutoyé assez rapidement* ».

Ce premier focus porté sur les valeurs agies associées au moment de présentation du bénévole (zoom 1) nous renseigne déjà sur l'une des orientations axiologiques majeures qui va guider les pratiques d'accompagnement. Dans un contexte d'accompagnement salarié-bénévole, le temps du recrutement ne peut se fonder sur une logique de compétences; il participe d'une rencontre. L'accompagnateur adopte alors une posture de guidage qui va s'amorcer lors de ce premier entretien et impliquer une part importante de réflexivité engageant le développement professionnel et permettant d'ajuster, au plus près des situations, la construction de la position d'accompagnement. La construction du Soi professionnel, au-delà des principes institutionnels qui régissent l'accueil des bénévoles dans les structures, s'inscrit comme une forme de compromis intérieur favorisant le renouvellement des principes d'action en contexte.

### Focus sur l'évocation du moment associé à la présentation du projet de l'activité (zoom 3)

Le moment de présentation du projet, choisi spontanément comme top départ par 3 coordinateurs, s'articule d'emblée à ce que le bénévole vient de présenter comme éléments de son parcours et de ses motivations. C'est ce que les coordinateurs énoncent comme une forme de justification du choix de ce moment : « *Peut-être sur la présentation des ASL<sup>8</sup> par rapport du coup à son propre parcours puisqu'elle a une formation d'enseignante* » ou bien « *Je lui explique le projet ASL en fonction de ce qu'elle m'a dit aussi* ».

Cette adaptation aux bénévoles dans la présentation du projet repose sur les prises d'information précédentes dans l'exposé du parcours, mais aussi lors des représentations formulées sur l'activité (étape 2) : « *Je vais d'abord voir avec elle les points qu'elle a bien cernés sur le centre social, pour rebondir et ajouter quelque chose qu'elle n'aurait pas vu* ». Dans le déroulement temporel de l'échange, les prises d'information se poursuivent; le coordinateur adapte son discours en fonction de ce dont le bénévole a besoin pour s'approprier le projet de l'activité en lien avec ce qu'il sait déjà : « *J'ai embrayé un peu plus en détail sur la présentation des ASL suite à son questionnement, quand elle m'a dit 'Est-ce qu'il faut une formation particulière' »* ».

<sup>8</sup> Activités sociolinguistiques/cours de français pour adultes

Le coordinateur cherche par ailleurs à « vérifier » la bonne compréhension des éléments qu'il est en train de transmettre au bénévole; les prises d'informations s'appuient alors sur la perception d'une compréhension :

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

Ou

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

Ces indices relevés en termes de prises d'information (PI) s'articulent avec des prises de décision (PD) qui vont rythmer l'échange.

Concernant la présentation du projet ASL, on retrouve des opérations communes chez les coordinateurs :

- Parler du public (en lien avec les représentations du bénévole);
- Illustrer l'enjeu de l'apprentissage du français dans la vie quotidienne des migrants;
- Expliquer le déroulement d'une séance (qui permet de faire transition avec le moment suivant concernant les modalités d'accompagnement et de formation).

Les prises de décision se réalisent majoritairement dans l'illustration concrète de ce que signifie l'apprentissage du français à des migrants (en centre social). Elles impliquent une réflexivité importante quant au choix des mots, des moments appropriés. Un coordinateur l'illustre comme un passage à vide : *« Toujours un petit moment à vide en ce qui me concerne qui dure très peu de temps, c'est-à-dire le moment où les gens demandent ce que sont les ASL. Alors pas un vide, je ne sais pas ce que je vais leur répondre, je sais, mais un moment où moi je prends le temps de penser à ce que je vais pouvoir leur donner comme exemples, qui visent pour eux le plus concret, le plus compréhensible possible ».*

Les coordinateurs s'appuient alors sur des exemples pour illustrer la façon dont ces « cours de français » s'articulent aux enjeux de l'apprentissage en situation de vie quotidienne : *« Je lui dis, dans une séance ASL, on peut travailler sur un extrait de journal télévisé... Je lui ai donné un autre exemple, je lui ai dit qu'on travaille beaucoup sur les questions d'actualité dans les petits journaux gratuits... Je lui ai précisé qu'on faisait beaucoup d'oral et qu'on proposait des activités où les gens puissent parler le plus possible, qu'on proposait des petites mises en situation, comme utiliser le téléphone pour prendre un rendez-vous ».* L'autre enjeu de ces cours de français est de s'appuyer sur les besoins des apprenants, cela implique que les thèmes retenus tout au long des séances doivent faire l'objet d'un consensus dans le groupe : *« Je lui explique que ce sont les apprenants qui choisissent les thèmes et nous, en gros, on exécute, on va faire les cours en fonction de ce dont ils ont besoin ».*

Concernant l'accueil, le déroulement temporel de la présentation du projet repose davantage sur la définition même du terme accueil qui prend une dimension particulière dans le centre social concerné : *« L'accueil, pour moi, le pôle accueil, ça comprend le café. Typiquement*

*pour moi, la braderie en est un exemple concret. Le lundi après-midi, il y a un accueil beaucoup plus large pour les personnes étrangères qui se fait dans le hall ».*

Les prises d'information et de décision associées au moment de la présentation des projets d'activité (zoom 3) se répartissent de façon égale dans l'évocation des situations. Elles rejoignent, pour l'ensemble des coordinateurs, la formulation d'enjeux autour de la communication des projets dont va découler la compréhension que le bénévole se fait de sa future place dans l'activité : *« Ce qui est important c'est que je sois suffisamment explicite dans ce que je vais dire, donc dans le choix des exemples; le plus important c'est qu'elle comprenne la philosophie que j'ai par rapport aux ateliers et quelque part aussi la façon dont on accueille les gens, et la façon dont on leur propose d'apprendre ».* Ou bien : *« Ce qui est important, c'est d'être pragmatique, je ne vais pas avoir un langage linguistique pur parce qu'en fait ça ne parle pas ».* Enfin : *« Je me dis qu'il faut que je trouve les mots justes, ne pas lui faire peur et en même temps lui donner envie, lui donner envie de nous dire oui, lui donner le goût de se lancer et qu'il sente que j'ai confiance en ce qu'il peut nous apporter ».*

De la qualité des interactions produites va dépendre le choix pour le coordinateur de passer (ou non) aux modalités d'accompagnement et de formation (étape 4) :

*« — Elle acquiesce et du coup je vais un peu plus loin  
- Alors comment tu fais quand tu vas plus loin ce jour-là?  
- Ben en fait je lui explique comment préparer une séance. »*

À l'accueil, la décision se prend au même moment : *« J'ai déjà une idée même, quand je lui parle de l'accueil, de la journée sur laquelle j'aimerais le voir ».*

Alors que dans le zoom 1, c'est l'enjeu relationnel qui s'instaure dans l'échange avec des valeurs agies énoncées autour du respect du projet bénévole, dans le zoom 3, le coordinateur est amené à se positionner de façon plus formelle sur l'enjeu de la relation bénévole/public et des valeurs d'accueil inconditionnel inhérentes à une démarche d'éducation populaire en centre social. On retrouve ainsi les deux dimensions d'accompagnement (relation) et d'information (savoir) présentes dans une relation d'accompagnement (Charlier, 2012).

Dans l'accompagnement des bénévoles, cela se traduit par deux enjeux majeurs (du point de vue de ce qui est important pour le coordinateur) : d'une part la relation bénévole/salarié et d'autre part la relation bénévole/public.

### 3. CONCLUSION

L'analyse des valeurs agies, en révélant l'orientation des pratiques d'accompagnement à la fois au niveau des relations bénévole/public et des relations bénévole/salarié, met à jour la construction d'un éthos professionnel qui engage une position d'accompagnement sur ses versants « relationnel » (valorisation/reconnaissance) et « technique » (pédagogie). Le choix des moments laissé à la libre appréciation des coordinateurs nous renseigne plus particulièrement sur les enjeux singuliers qu'ils engagent dans l'espace de leur développement professionnel; des enjeux qui touchent aux relations interindividuelles davantage qu'à l'inscription plus générale du projet dans les logiques institutionnelles qui le portent. La construction autonome du Soi professionnel se réalise alors au service de deux dimensions essentielles d'un projet d'éducation populaire : l'accompagnement d'une expertise bénévole



qui participe d'une co-construction de savoirs et la constitution d'espaces partagés de reconnaissance que le cadre de l'accompagnement, s'il est communément accepté, permettra de valoriser.

La collaboration entre salariés et bénévoles est un enjeu fort pour le secteur associatif. Si le conflit de compétences est sous-jacent à ce type de collaboration, il paraît essentiel de distinguer ce qui relève des uns et des autres : « *La gouvernance basée sur la coopération repose sur la promotion d'une culture de l'association qui appelle la compétence* »<sup>9</sup>. La répartition des compétences salariées/bénévoles, par ailleurs largement préconisée dans les perspectives d'organisation du travail social dans la mise en œuvre des politiques publiques, implique certainement de réfléchir à la façon d'« *accompagner les associations dans la clarification des rôles respectifs des bénévoles et des salariés (formations, chartes, partage d'expériences)* »<sup>10</sup>.

#### 4. BIBLIOGRAPHIE

- Bourrieau, J. (2011). *L'éducation populaire réinterrogée*. Paris : L'Harmattan.
- Charlier E. & Biémar S. (2012), *Accompagner un agir professionnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Dessertine, D., Durand, R., Eloy, J., Gardet, M., Marec & Y., Tétard, F. (2004). *Les centres sociaux 1880-1980 : une résolution locale de la question sociale?* Villeneuve D'Ascq : P.U. du Septentrion.
- Faingold, N. (1998). De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle. *Explicititer*, n° 26, 17-20.
- Faingold, N. (2011). Explicitation des pratiques, décryptage du sens. In G. Le Meur & M. Hatano (Eds), *Approches pour l'analyse des activités* (pp. 111-155). Paris : L'Harmattan.
- Faingold, N. (2013). Accompagner l'émotion, explicitation, décryptage du sens et parties de soi. *Explicititer*, n° 100, 29-38.
- Ferrand-Bechmann, D. (2000). *Le métier de bénévole*. Paris : Anthropos.
- Frenay, M., Jorro, A. & Poumay, M. (2011). Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement. *Recherche et Formation*, n° 67, 105-116.
- Jorro, A. (2009). La construction de l'éthos professionnel en formation alternée. *Travail et apprentissage*, n° 3, 13-25.
- Jorro, A. (2011). Ethos professionnel et transactions de reconnaissance. In A. Jorro & J. M. De Ketele (Eds), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance?* (pp. 51-63). Bruxelles : De Boeck.
- Maurel, C. (2010). *Éducation populaire et puissance d'agir*. Paris : L'Harmattan.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Tardif Bourgoïn, F. (2014). *Vers une professionnalisation du bénévolat : un exemple dans le champ de l'éducation populaire*. Paris : L'Harmattan.
- Vermesch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

<sup>9</sup> Les conditions de la coopération bénévoles/salariés pour une gouvernance collective, Fédération des centres sociaux et socioculturels de Bretagne et CDVA, janvier 2009.

<sup>10</sup> Plan pluriannuel contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale. Chapitre 3 : coordonner l'action sociale et valoriser ses acteurs. 21/01/13.

- Vermesch, P. (1998). Détacher l'explicitation de la technique d'entretien? *Explicititer* n° 25, 1-15.
- Vermesch, P. (2005). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Explicititer*, n° 59, 26-31.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.