

Tardif Bourgoïn, F. (2014). *Vers une professionnalisation du bénévolat ? Un exemple dans le champ de l'éducation populaire*

Paris : L'Harmattan, 168 p. ISBN : 978-2-343-04718-8

Michel Bois



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2420>

DOI : [10.4000/rechercheformation.2420](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2420)

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 mars 2015

Pagination : 123-125

ISBN : 978-2-84788-846-1

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Michel Bois, « Tardif Bourgoïn, F. (2014). *Vers une professionnalisation du bénévolat ? Un exemple dans le champ de l'éducation populaire* », *Recherche et formation* [En ligne], 78 | 2015, mis en ligne le 30 mars 2015, consulté le 24 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2420> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2420>

© Tous droits réservés

sont pas des « choses » séparées de l'action, mais des modalités de réalisation de celle-ci.

De la lecture des contributions ressort l'idée qu'il semble impossible de penser formation sans penser disposition. Premièrement, les coordinateurs de l'ouvrage constatent qu'au quotidien les gens ne cessent d'attribuer des dispositions aux autres : tel collègue est dit « réactif », ou « anticipateur », ou « confus », ou « motivé », etc. À un autre niveau, des concepts dispositionnels comme compétence, capacité, attitude, faculté, savoir, savoir-faire, etc., sont omniprésents au sein des discours sur le travail et la formation. Et ce, notamment, au sein des « référentiels de compétences » qui sont devenus aujourd'hui des instruments incontournables pour évaluer, tant la qualité des cursus de formation que les acquis des formés qui les suivent. Cet usage permanent d'un « vocabulaire dispositionnel » montre qu'il est très difficile de s'en passer, et ceci parce qu'il a une double fonction descriptive et prédictive dont l'être humain a besoin pour articuler son action à celle des autres. En ceci, cet ouvrage met à jour des enjeux cruciaux pour penser les *curriculums* de formation.

Deuxièmement, selon les coordinateurs, toute formation vise à faire « acquérir » de nouveaux savoirs, de nouvelles connaissances, de nouvelles capacités, de nouveaux savoir-faire, etc., toutes « entités » qui, bien que différentes, sont des *dispositions*. Elles le sont au sens où on postule que ce qui a été « acquis » dans le cours d'une formation pourra s'actualiser, ultérieurement et dans d'autres situations. Former équivaut donc à former des *tendances à agir*, ainsi qu'à transformer (voire inhiber) des dispositions acquises et/ou à en produire de nouvelles.

Les apports principaux de l'ouvrage en matière de recherche sur la formation résident dans le fait de mettre en regard la notion de disposition à agir avec celle de compétence et de questionner l'usage et la pertinence de ces deux concepts pour penser la formation aujourd'hui.

Pour le concrétiser, les contributeurs de l'ouvrage visitent la manière dont ces questions se posent dans la formation à des champs professionnels très divers : du travail en maison d'édition à la mise en scène d'opéra, en passant par la formation des enseignants, l'enseignement en milieu scolaire et en milieu musical. Toutes les contributions sont basées sur de l'empirie qui

est traitée avec des outils issus de l'analyse de l'activité. Quelques-uns sont complexes et difficiles à appréhender pour un lecteur qui n'est pas familier du champ, ce qui peut entraver la lecture de certaines contributions. Les analyses des données recueillies dans ces différents champs donnent à voir soit la genèse de dispositions à agir en milieu de travail : soit l'usage que les acteurs font de concepts dispositionnels, c'est-à-dire les effets que les dispositions attribuées aux personnes ont sur leur action professionnelle et sur la formation. Figurent ainsi dans cet ouvrage les contributions de Marc Durand et Nicolas Perrin, Fabrice Roublot et Myriam Meuwly, Serge Leblanc, Luc Ria, Itziar Plazaola Giger et Marie-Estelle Rouve-Llorca, Alain Muller, Suzanne Perrin-Goy.

Cet ouvrage apportera des pistes à tous les formateurs et chercheurs qui achoppent sur la notion de compétence et qui cherchent à renouveler leur regard sur l'apprentissage pour concevoir d'autres approches en formation. Les enjeux et la critique développés par les auteurs autour des limites de la notion de compétence sont convaincants et étayés empiriquement. Il est toutefois plus difficile d'identifier, au sein des contributions, des outils suffisamment développés et étayés empiriquement pour permettre d'offrir de réelles alternatives en termes de conception de formation aux lecteurs convaincus des apories de la notion de compétence.

Valérie Lussi Borer

Université de Genève, laboratoire CRAFT

Tardif Bourgoïn, F. (2014)
***Vers une professionnalisation
 du bénévolat? Un exemple dans le champ
 de l'éducation populaire***
 Paris : L'Harmattan, 168 p.
 ISBN : 978-2-343-04718-8

F. Tardif Bourgoïn traite un sujet auquel la recherche s'est assez peu intéressée si l'on met en regard l'effectif des personnes concernées – 11 millions de bénévoles associatifs – et le nombre des publications qui y ont été consacrées : celui du bénévolat. Elle l'aborde sous l'angle de la professionnalisation et le choc des deux termes retient l'attention. Au terme de son analyse, elle pose au reste des questions qui excèdent largement l'intitulé de son ouvrage : comment la recherche en sciences sociales peut-elle s'ajuster à la pratique? Quels

retours les pratiques peuvent-elles en attendre? Formulé plus grossièrement : mon travail de chercheuse peut-il servir à quelque chose?

L'ouvrage procède très méthodiquement, interrogeant d'abord le bénévolat et son rapport au travail, puis la notion de « professionnalisation » appliquée aux bénévoles, avant de se centrer sur le terrain qu'elle a choisi d'explorer : celui de trois centres sociaux qui ont recours à des bénévoles, particulièrement pour assurer l'accueil du public. Le choix du *front office* est judicieux : la personne qui accueille et celle qui est accueillie habitent la plupart du temps le même quartier et, dans ce jeu de miroirs, l'échange, pour être satisfaisant, doit permettre de vérifier que chacun occupe la place adéquate : ce qui pose la question du professionnalisme de celui qui accueille.

Suit un développement sur « l'éducation populaire » et sur les « valeurs » dont elle est porteuse, avec les nuances que comporte leur traduction dans chacun des centres sociaux étudiés et donc une esquisse de typologie : on n'est pas surpris que la place faite aux bénévoles et la façon dont on les intègre au fonctionnement de chacun des centres soit en rapport direct avec la lecture qui est faite de la charte de la FCSF (Fédération des centres sociaux et socio-culturels de France). La même diversité d'approche prévaut lorsqu'on considère la place donnée à l'accueil dans le fonctionnement des centres et la place réservée aux bénévoles dans cette activité. La bonne volonté affichée par les candidats au bénévolat ne garantit pas leur sélection lorsqu'elle se heurte, par exemple, aux exigences de la direction en matière de compétences bureaucratiques, comme la capacité à tenir un tableau Excel destiné à alimenter les statistiques du centre pour aider à l'évaluation de ses activités et à son pilotage.

Quant à l'accompagnement proposé pour permettre l'intégration du bénévole au fonctionnement du centre, il peut prendre toutes les formes connues, du stage de formation proprement dit à la supervision prolongée par un tuteur, avec dans tous les cas un effort de formalisation voire de contractualisation, qui répond notamment aux exigences institutionnelles des financeurs. Sur les modalités de formation, rien ne distingue fondamentalement les propositions faites aux bénévoles de celles que connaissent les salariés. Dans certains cas, du reste, ils participent aux mêmes sessions de formation.

Il n'en va pas de même si l'on s'intéresse aux motivations des acteurs, à une exception près, plutôt marginale : celle des personnes en cours ou en fin de formation initiale qui consacrent du temps au bénévolat afin d'enrichir leur CV et d'augmenter leurs chances d'obtenir un emploi salarié. Pour ces dernières se pose éventuellement la question d'une certification des compétences acquises. Pour les autres, les raisons de l'engagement dans les activités d'un centre social sont multiples et diverses, ne serait-ce que parce que certains y voient un prolongement de leur travail antérieur alors que, dans d'autres cas, c'est la nouveauté qui est recherchée. De façon assez homogène, l'engagement répond à un désir de conserver ou d'enrichir les liens sociaux résultant d'une activité partagée. Pour aller plus loin, l'auteur propose une typologie présentée sur un tableau à deux entrées qui croise verticalement « bénévole amateur » et « bénévole professionnel » et horizontalement « projet collectif » et « projet personnel », ce qui lui permet de distinguer, côté « bénévole amateur », le « bénévole citoyen » et le « bénévole en quête de lien social », et, côté « bénévole professionnel », le « bénévole opérationnel » et le « bénévole en quête d'utilité socio-professionnelle ». L'intérêt principal de cette typologie est de faire apparaître que les positions occupées par chacun ne sont pas exclusives les unes des autres et aussi qu'elles permettent de dessiner des évolutions.

De façon plus ambitieuse, et en lien direct avec l'intitulé de son ouvrage, F. Tardif Bourgoïn propose ensuite une typologie des « cultures de formation » qui emprunte ses repères aux voies de professionnalisation classiques. Dans cette analyse, elle se réfère essentiellement à deux auteurs : R. Sainsaulieu et R. Wittorski. Deux axes sont distingués : l'axe « Activité/valeurs » éclairant la façon dont le projet d'un centre social s'inscrit dans son environnement politique, culturel et administratif ; l'axe « Individuel/collectif » permettant d'analyser les modes d'accompagnement et de formation des bénévoles. L'axe « Activité/valeurs » reprend le modèle de R. Sainsaulieu qui met en regard la « règle » et la « culture » dans les modes de management, la « culture » intervenant pour mobiliser les acteurs autour d'un projet commun et la « règle » pointant plutôt les compétences nécessaires à l'efficacité des pratiques. L'axe « Individuel/collectif » emprunte

à R. Wittorski sa typologie des «voies de professionnalisation» : du côté des pratiques informelles F. Tardieu Bourgoïn identifie «la participation au projet» (voie de professionnalisation n°1 selon R. Wittorski) et «l'accompagnement-tutorat» (voie de professionnalisation n°5). Du côté des pratiques formelles, «la formation au projet-valeurs» (voies de professionnalisation 3 et 4) et «la formation-qualification» (voie de professionnalisation 2). Dans ce contexte, la notion de «collectif» ne renvoie pas à la participation au projet (valeurs) mais fait référence à l'espace collectif des compétences mises en œuvre (référentiel métier). Le croisement des deux axes – «Activité/valeurs» et «Individuel/collectif» – permet effectivement à l'auteur de distinguer trois cultures de formation correspondant aux trois centres étudiés et de présenter sur un schéma leur positionnement relatif. En conclusion de ce chapitre, il nous est proposé de mesurer les enjeux de cette étude : la professionnalisation des bénévoles pose la question de leur association aux décisions et donc du partage de pouvoir en interne ; la pression institutionnelle exercée pour une rationalisation des moyens ne remet-elle pas en cause à terme le modèle coopératif des centres sociaux ?

Reste à revisiter la question posée et rapportée en début de compte rendu : mes investigations et mes analyses peuvent-elles aider les personnes concernées à agir ? La réponse est incontestablement positive. D'abord parce qu'elles s'efforcent avec une grande rigueur de nommer ce qui peut être observé et qu'elles permettent donc de le voir, partant d'y réfléchir. La remarque vaut aussi bien pour les acteurs directs que pour les décideurs. Ensuite parce que les typologies proposées sont prises pour ce qu'elles sont : des supports pour la réflexion permettant d'ordonner les faits et de les mettre en perspective. Enfin parce que les interrogations qui constituent le socle de tout ce travail sont fondamentalement politiques et débordent le cadre du bénévolat et de sa professionnalisation : comment s'y prend-on dans une organisation qui souhaite se conformer aux règles de la démocratie participative ? N'advient-il pas un moment où le catéchisme gestionnaire et le projet comme point de passage obligé entrent en contradiction avec les orientations qui sont la raison d'être de certaines activités collectives ? Cela vaut pour les centres sociaux comme pour l'aide au développement. Il convient donc de remercier F. Tardif Bourgoïn

de nous faire toucher du doigt ces questions en raisonnant sur un secteur qu'elle connaît bien.

Michel Bois

Hugon, M.-A. et Robbes, B. (dir.) (2015)
Des innovations pédagogiques et éducatives en réponse à la crise de l'école
Arras : Artois Presses Université, 220 p.
ISBN : 978-2-84832-212-4

L'ouvrage fait suite au colloque «Crise et/en éducation» qui s'est tenu à l'université de Nanterre en 2011. Il rassemble des textes de chercheurs et de praticiens. L'un des apports de ce livre est d'aborder frontalement la notion de «crise», notion polysémique, aux contours flous, à la fois d'usage courant et mobilisée par différentes disciplines des sciences humaines et sociales. Sa signification et son sens dépendent de son usage. La difficulté à définir précisément ce que l'on qualifie de «crise» est en soi un obstacle et l'ériger en objet de réflexion scientifique relève d'un véritable défi. Différentes figures de la crise sont ainsi explorées dans le domaine de l'école, de la formation et de l'éducation ; ces figures sont considérées tout à la fois comme des épreuves et des occasions pour les institutions de se renouveler, de se reconfigurer et finalement d'innover. On ne peut donc qu'apprécier le parti-pris audacieux qui parcourt l'ouvrage et donne son titre à l'introduction : «crise et innovation seraient intimement liées».

L'ouvrage est structuré en trois parties ; chacune comportant plusieurs chapitres (quatre pour les deux premières, cinq pour la troisième partie) présentant les apports réflexifs et les retours d'expériences des différents auteurs. Les parties sont précédées d'une introduction de Marie-Anne Hugon et de Bruno Robbes qui ont assuré la direction de l'ouvrage, et une postface de François Muller clôt l'ouvrage.

La première partie revient sur une forme particulière de crise qu'est le décrochage scolaire et le met en relation avec les dispositifs et les initiatives mis en place pour y répondre. Si les actions menées ont pour objectif de «raccrocher» les élèves en situation de décrochage, elles se déploient à travers des dispositifs originaux, formels et non formels. Dans leur contribution, Émilie Dubois et Laurent Lescouarch présentent les pratiques pédagogiques des accompagnateurs