

JEUNESSE ÉDUCATION TERRITOIRES
CAHIERS de l'ACTION

Animation et
développement social
des professionnels
en recherche de
nouvelles compétences

sous la direction
d'Annette Obin-Coulon

Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire
11, rue Paul Leplat
78160 Marly-le-Roi
Site Internet : www.injep.fr

Sommaire

| | |
|-----------------------------|---|
| PRÉAMBULE | RECHERCHE-ACTION : LE CHOIX D'UNE DÉMARCHE3 |
| | LE CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL9 |
| QUESTIONS/RÉFLEXIONS | ■ Regard sur les approches en matière de construction des diplômes et d'analyse de l'emploi9 |
| | ■ Des mots clés : accord sur des définitions13 |
| | ■ Pour conclure : les postulats du groupe de recherche-action16 |
| PRATIQUES/ANALYSES | AU-DELÀ DU TRAVAIL PRESCRIT, LES PROFESSIONNELS TÂTONNENT, « BRICOLENT », EXPÉRIMENTENT...17 |
| | ■ Diversité des missions prescrites17 |
| | ■ Réalité des pratiques : description de situations par les participants du groupe30 |
| | ■ Ce que ces situations nous ont appris56 |
| PISTES | RÉFLEXIONS ET PROPOSITIONS61 |
| | ■ Face à l'expérience du travail réel, la mise en forme de l'activité dans les référentiels61 |
| | ■ Renouveler la notion de compétence par la prise en compte des compétences collectives67 |
| | ■ Lier intervention et formation par le développement des compétences collectives . . .73 |
| | ■ Rompre avec la compétence en miettes : cinq organisateurs spécifiques de la professionnalité77 |
| | ■ Adapter les formations aux besoins collectifs de compétences78 |
| | ■ En guise de conclusion85 |
| RESSOURCES | ■ Ouvrages87 |
| | ■ Revues87 |
| | ■ Articles87 |

Recherche-action : le choix d'une démarche

En juin 2003, a été mis en place à l'INJEP un groupe de recherche-action rassemblant des professionnels d'encadrement, « directeurs de projets d'animation et de développement ». Ce groupe a été constitué pour contribuer à la réflexion sur les compétences requises dans l'exercice des fonctions de direction dans le secteur de l'animation et du développement social. Ce travail se situe dans le prolongement des actions de formation, celle du diplôme d'État de directeur de projet d'animation et de développement (DE DPAD) en particulier, et des actions de conseil et de diagnostic, conduites par l'INJEP. Il pourrait alimenter le travail engagé par notre ministère de référence sur la rénovation des diplômes, notamment ceux des niveaux III et II. Il renvoie à la préoccupation concernant le profil de professionnels qu'il s'agit de former pour répondre aux nouvelles données du contexte social.

À l'origine du projet

Le secteur de l'animation et du développement social est un secteur à la fois en expansion et en redéfinition, sans que l'on puisse définir avec précision ce que l'on exige des professionnels, sans savoir ce qu'ils font réellement. On assiste simultanément à un développement et à une diversification des emplois, mais aussi à une émergence de nouveaux rôles, de nouvelles fonctions. Chaque nouveau problème difficile à traiter sur le terrain donne lieu à des créations de fonctions qui se manifestent par la prolifération de nouveaux intitulés : chefs de projets, médiateurs, agents de développement... Les frontières entre les secteurs de l'animation, du travail social, de l'éducation et de la prévention se brouillent et dessinent des recompositions des métiers traditionnels, appellent de nouvelles façons de travailler pour les professionnels en place.

UNE DIVERSIFICATION DES EMPLOIS, L'ÉMERGENCE DE NOUVEAUX RÔLES, DE NOUVELLES FONCTIONS.

Les champs d'intervention dans ces secteurs d'activité sont divers, voire hétérogènes. Qu'y a-t-il de commun entre la direction d'une maison des jeunes et de la culture (MJC), d'une base de loisirs et de plein air, le pilotage d'un contrat de ville, la direction d'une mission locale, la création d'un café musique, la direction d'un service jeunesse dans une municipalité, la conduite d'un projet de développement local en milieu rural, la coordination d'un contrat éducatif local ? Et la liste n'est pas exhaustive.

Dans ce contexte mouvant, il est difficile de définir les qualifications requises et les formations utiles pour les professionnels de l'animation et du développement social – pour s'entendre, on s'accordera provisoirement sur cet intitulé flou !

Pour définir leur politique de recrutement, pour élaborer les conventions collectives, employeurs et syndicats s'emploient depuis des années – en particulier au travers des travaux des contrats d'études prospectives – à définir quelles sont les compétences nécessaires pour l'exercice de ces métiers aux contours incertains.

L'Observatoire national des métiers de l'animation et du sport (ONMAS), les observatoires régionaux cherchent à quantifier et à cartographier ces emplois. Le secteur du travail social est engagé dans l'élaboration des schémas régionaux et nationaux de formation. Plusieurs instances ont commandité des études sur l'émergence de nouveaux métiers de l'environnement.

La Délégation interministérielle à la ville (DIV) explore la création d'une filière de formation aux métiers de la ville. Bref la tentation est grande, avec chaque nouvelle politique publique, de créer des métiers nouveaux. Face à cette situation, se développent des orientations quasi « corporatistes » : chaque secteur revendique une référence à un « nouveau métier » et engage des études pour en définir les compétences spécifiques. Le ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Vie associative a engagé de son côté, depuis plusieurs années, un chantier pour définir une nouvelle architecture des diplômes afin de structurer ce champ professionnel : du brevet d'aptitude professionnelle d'assistant animateur technicien de la jeunesse et des sports (BAPAAT) au brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport (BPJEPS) en passant par le DE DPAD, tout un travail d'ingénierie est en cours.

La démarche qui s'est généralement imposée privilégie l'approche à partir de l'emploi. Cette méthodologie s'appuie sur l'élaboration de référentiels d'activités qui permettraient une objectivation des compétences. Ces référentiels, élaborés dans des instances pilotées par les services du ministère (dont le Groupe méthodologique national), constituent une base de négociation entre l'administration, les employeurs et les organismes de formation, au sein de la Commission paritaire nationale emploi formation (CPNEF) qui valide les travaux sur les diplômes. On peut faire l'hypothèse que les choix méthodologiques retenus répondent avant tout à la nécessité d'harmoniser les cadres de certification et de remodeler les modalités de certification.

Formalisés dans des textes réglementaires, les référentiels d'activités et de compétences sont désormais devenus la pierre de touche de l'ingénierie de formation. Ce sont eux qui four-

nissent le cadre de repérage pour les formations et pour la validation des acquis de l'expérience. Cet énorme effort de rationalisation trouve son aboutissement dans la création d'un répertoire national des qualifications et certifications.

Pourtant, ces approches risquent de laisser dans l'ombre certaines évolutions de l'exercice réel des pratiques et, en jachère, certaines compétences non identifiées. La préoccupation initiale, qui est de permettre aux professionnels d'être en prise avec le contexte sur lequel ils doivent agir, risque d'être oubliée au profit d'un souci de rationalisation.

Comme le souligne Guy Le Boterf dans son ouvrage de référence¹, l'approche de l'activité à partir de l'emploi présente des limites à

l'élaboration d'une vision prospective du métier si elle ne prend pas en compte les différents facteurs d'évolution du contexte social mais aussi organisationnel. Anticiper sur les besoins de compétences ne peut se faire seulement par une focalisation sur les emplois repérés, il faut pouvoir avancer un regard critique sur l'existant, afin de déterminer ce qui doit changer dans l'exercice du métier.

Ces remarques préalables nous ont conduits à penser qu'il était nécessaire de diversifier les angles de recherche, de faire une place à des démarches qualitatives sur l'évolution des métiers et, pour cela, de promouvoir la parole des professionnels sur leur pratique.

Les ressources spécifiques de l'INJEP pour contribuer à éclairer les besoins de compétences

L'INJEP, en raison de sa mission de formation, est particulièrement sensible à la nécessité d'actualiser les données sur l'évolution des secteurs de l'animation, pour définir – dans une perspective d'éducation populaire – les besoins de formation et de qualification des professionnels et des bénévoles de ce

^{1/} Le Boterf G., *Ingénierie et évaluation des compétences*, Éditions d'Organisation, Paris, 2002 (4^e édition), p. 275.

secteur. Pour ce faire, cet institut dispose des ressources spécifiques et originales que constituent les réseaux de bénévoles et de professionnels participant aux différentes actions : aide à la mise en œuvre de politiques de jeunesse, conduite de diagnostics de terrain, sessions de formation professionnelle comme ceux du DE DPAD ou du cycle « consultant en politiques de jeunesse ».

Ces réseaux constituent un point d'ancrage dans la réalité sociale et professionnelle. Ils devraient permettre à l'INJEP d'assurer une fonction de veille participative sur l'évolution des besoins de compétences.

C'est dans cette perspective qu'un groupe de professionnels impliqués dans des situations différentes a été constitué. Prenant appui sur les questions que les professionnels ont à traiter, son objectif est de situer l'évolution des métiers au regard de celle du contexte social et politique.

Notre méthode de travail

Le parti pris du groupe qui a été mis en place consistait à faire valoir la parole de professionnels impliqués dans ces fonctions, à créer les conditions qui permettent d'élaborer collectivement une représentation de leurs savoirs d'expérience.

PRENDRE POUR SUPPORT L'EXPÉRIENCE D'UN GROUPE DE PROFESSIONNELS, « DIRECTEURS DE PROJETS D'ANIMATION ET DE DÉVELOPPEMENT SOCIAL ».

Pour ce faire, il nous semblait nécessaire de ne pas nous en tenir aux descriptifs des postes de travail, aux listes d'activités, mais de revenir aux situations dans lesquelles s'exerce la pratique. C'est en partant de situations jugées sensibles par les participants que nous avons cherché à voir comment ils mobilisaient leur intelligence, leur affectivité pour répondre aux exigences du contexte. En explorant ce que les professionnels font pour traiter des situations inédites qui mettent en suspens la routine, nous nous efforcions de saisir la compétence comme un processus. Pour nous, il s'agissait, à travers l'ingéniosité mise en œuvre par les professionnels pour faire face aux situations qu'ils rencontrent dans l'exercice de leur métier, de montrer que des compétences peuvent être formalisables

sans appauvrissement ni simplification, à condition de prendre appui sur l'épaisseur et la complexité de la pratique.

L'analyse des expériences mises en commun impliquait de nous référer aux études existantes et de nous entendre sur un « lexique ». Un temps non négligeable a été consacré à la construction d'un cadre conceptuel commun ; il nous a amenés à préciser les notions de qualifications, de compétences, de compétences collectives, de territoire et de développement social. De fait, nous constatons que le cadre de concepts et de lectures que le groupe s'est donné a conduit à porter une attention particulière à la dimension collective du travail.

Par ailleurs, puisqu'il s'agissait pour nous de repérer les évolutions du contexte qui questionnent l'intervention des professionnels, appellent de nouvelles façons de travailler et exigent de nouvelles compétences, nous avons été guidés par une volonté de saisir l'articulation entre les difficultés et l'ingéniosité des professionnels, et les changements sociaux ou les changements des politiques publiques.

Travaillant à partir d'un groupe de professionnels de direction, pendant douze séances, à raison d'une journée par mois, nous en sommes venus à formuler des hypothèses que nous avons cherché à tester auprès d'un échantillon plus large.

Un travail de recensement et de classement des missions des participants visait à rendre visible la diversité du secteur professionnel balayé.

**SAISIR LA
COMPÉTENCE
COMME UN
PROCESSUS.**

Partant des ressources du groupe, il s'est agi pour nous de dégager des indices à partir de la pratique des participants sur les lignes d'évolution de l'exercice des métiers et sur les compétences inédites qu'exige le travail réel au-delà du travail prescrit – qu'elles soient individuelles ou collectives.

Notre démarche

■ La constitution d'un groupe et d'un réseau

Le groupe d'une douzaine de participants a constitué la « plate-forme » de la réflexion. Composé initialement d'anciens stagiaires des deux promotions DE DPAD de l'INJEP, il s'est élargi à d'autres professionnels exerçant des fonctions de direction et se reconnaissant dans le travail conduit. Ce « noyau dur » était relié à un réseau de professionnels, personnes ressources qui ont été consultées sur les questionnements du groupe.

■ La définition d'un temps de travail, d'un objectif de production écrite

Mobilisé par ce projet de travail fondé sur l'expérience, ce petit groupe s'était donné une année pour conduire une réflexion collective qui se concrétiserait par la rédaction d'un document collectif.

■ L'élaboration d'un cadre commun de références et la constitution d'une base documentaire

Pour conduire ce travail, nous avons eu besoin de nous fixer un cadre de références communes, ce qui s'est concrétisé par la constitution d'une base documentaire qui faisait le point sur les travaux existants.

■ Une mise en mots de la pratique au travers de descriptions et de récits

Puisque nous voulions identifier les activités réelles liées à l'exercice de leurs fonctions et analyser l'écart entre le travail prescrit (défini dans le profil de poste ou la lettre de mission) et le travail réel, il nous fallait éviter l'énonciation préformatée des activités, qui domine dans la construction des référentiels et qui consiste le plus souvent à puiser dans le stock des compétences « en kit ». C'est pour cette raison que nous avons choisi la description et le récit comme modalités de mises en mots pour identifier les activités et les compétences.

■ L'analyse et la production d'hypothèses

Réalisé à partir de l'expérience vécue, notre travail nous fournissait des éléments sur des situations singulières. Celles-ci ne se prêtent pas à une généralisation, mais elles donnent à penser. Bon nombre des situations qui nous ont servi de support ont été présentées oralement. Quelques-unes ont fait l'objet d'une formalisation écrite, qui s'est concrétisée par la rédaction d'une certaine quantité de textes. On trouvera, dans le chapitre « Au-delà du travail prescrit, les professionnels tâtonnent, "bricolent", expérimentent... », quelques exemples de ces descriptions.

■ Une mise à l'épreuve des hypothèses

Après huit mois de travail, le groupe a formulé des hypothèses qu'il s'est efforcé de tester auprès d'un échantillon plus élargi. La question essentielle était alors de confronter ses réflexions à d'autres approches pour les valider ou susciter le débat.

LES OUTILS MÉTHODOLOGIQUES UTILISÉS

- Description et analyse de situations problématiques.
- Constitution d'une base documentaire.
- Travail sur des textes théoriques (articles, extraits d'ouvrages spécialisés).
- Analyses documentaires : profils de postes, organigrammes, bilans.
- Entretiens guidés, individuels ou collectifs, avec d'autres directeurs, employeurs et personnes ayant une vue prospective de l'évolution des emplois.

LES PARTICIPANTS

Ont contribué à l'élaboration de cette publication :

Erika Bongini
Jean-François Hérault
Nicolas Molotkoff
Pascal Morabito
Philippe Moretti
Éric Munier
Annette Obin-Coulon
Brigitte Thomas
Patrick Valat

Nous remercions tous les professionnels qui ont bien voulu enrichir de leurs réflexions notre recherche, Patrice Lorrot, consultant (association Ariane), pour les éclairages qu'il a apportés au travail collectif, et Marie-Claude Grandguillot, formatrice, pour sa relecture.

Le cadre théorique et conceptuel

Regard sur les approches en matière de construction des diplômes et d'analyse de l'emploi

Pour situer ce travail dans le chantier engagé par le ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Vie associative afin de définir un cadre cohérent de diplômes, il est utile de ne pas oublier que la professionnalisation dans le secteur de l'éducation populaire et de l'animation ne s'explique que par l'histoire de ce secteur. En effet, elle ne suit pas les chemins de la qualification tels qu'ils existent dans les métiers du travail social, où la qualification s'acquiert par la formation initiale et l'accès à un diplôme qui garantit l'accès à un type d'emploi, à un niveau de rémunération, à une carrière. L'animation, quant à elle, s'est développée sans qu'il y ait d'obligation réglementaire de posséder un diplôme pour exercer. Les employeurs n'ont pas attendu le tournant de la compétence pour privilégier l'expérience et le charisme en matière d'embauche. Dans l'histoire de l'animation, les « ancêtres » sont des bénévoles ; c'est l'engagement social qui fonde la légitimité de l'animateur et non son diplôme. La création des diplômes professionnels est tardive, comme la construction administrativement coordonnée de la formation des animateurs.

Un historique des approches qui se sont succédé en matière de construction de diplômes : leur intérêt, leurs limites

Le travail, engagé actuellement par le ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Vie associative avec la Commission paritaire nationale emploi formation et avec l'appui du Groupe méthodologique national, s'inscrit en rupture avec les démarches qui ont précédé.

Pour mémoire, la première approche de la formation a été portée par les grandes fédérations d'éducation populaire et l'on pourrait la qualifier d'« idéologique ».

Face à la nécessité de professionnaliser leurs militants, les fédérations d'éducation populaire ont chacune créé leur propre école de formation, à partir de leurs postulats, de leur conception de l'intervention et de leurs valeurs de référence. L'embauche se faisait sur des bases affinitaires. On trouvait, jusqu'à ces dernières années, des municipalités où les animateurs étaient à dominante Francas, d'autres, Léo Lagrange, d'autres, UFCV, d'autres, IFAC...

Il faut lire cette étape sous l'angle de la relation ambivalente entre l'État et les associations. Chaque centre de formation revendiquait la spécificité idéologique irréductible de sa conception de l'intervention des professionnels. Ces positionnements, très liés aux enjeux de survie économique de chaque fédération d'éducation populaire, rendaient difficile une mise en commun du patrimoine de l'éducation populaire pour structurer non pas seulement l'offre de formation, mais également l'analyse des besoins sociaux.

Une approche plus technique a conduit à la mise en place d'un diplôme d'État : le diplôme d'État pour la fonction d'animateur (DEFA).

Ce diplôme, on s'en souvient, a été le fruit d'un laborieux compromis entre deux ministères, celui de la Jeunesse, des Sports et de la Vie associative et celui de la Santé. Ses promoteurs voulaient tenir compte de la diversité des métiers de l'animation socio-éducative et permettre aux professionnels ainsi qualifiés d'intervenir aussi bien dans le secteur éducatif que dans le secteur social.

Ce diplôme – dans sa première formulation – était essentiellement pensé dans une logique de contenus disciplinaires, à charge pour l'intéressé de les rendre opératoires dans l'exercice de sa pratique professionnelle au regard des besoins du terrain.

La dernière approche, en termes de compétences, constitue un tournant majeur : elle fait du « référentiel métier » le socle de la construction des diplômes.

Le ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Vie associative s'emploie depuis quelques années à définir une nouvelle architecture des diplômes : tout un travail d'ingénierie est en cours. Depuis le brevet d'aptitude professionnelle d'assistant animateur technicien (BAPAAT), les référentiels métiers, d'activités, de formation et de compétence sont devenus la « pierre philosophale » de l'ingénierie de formation. Cette évolution constitue un changement de perspective majeur : il s'agit de prendre appui sur l'analyse des besoins appréhendés à partir de l'emploi et non à partir des contenus disciplinaires.

Une typologie des approches

Face à ces évolutions, les employeurs et les administrations ont mis l'accent sur la nécessité de développer les études sur l'emploi et sur les métiers de l'animation. Celles-ci s'organisent autour de trois types d'approches.

Nombre d'études se sont appliquées à rechercher une spécificité transversale qui définirait le « métier » des animateurs devenus « professionnels ». Selon les auteurs, cette identité est fondée :

- sur une histoire qui situe l'animation dans une filiation avec l'éducation populaire¹ ;
- sur un mode d'intervention « militant » apparenté à l'action politique. Au-delà des titres, statuts et fonctions, le métier est revendiqué en termes de « militantisme », cette perspective est explorée à partir des « dire » mêmes des animateurs². Il s'agit alors de souligner la spécificité de la culture professionnelle propre aux animateurs ;
- sur une praxis originale : les animateurs auraient en effet en commun une façon de concevoir l'action, qui vise à rendre les publics acteurs des démarches proposées ; c'est du moins la piste qu'explore Jean-Pierre Augustin dans son ouvrage *L'animation professionnelle*³. Cette approche a le mérite de ne pas caractériser le métier par ce que les gens en disent ni par ce qu'ils font, mais par la manière dont ils le font ;
- enfin, sur une technique d'intervention : la démarche de projet. Une interprétation, dominante ces dernières années, a consisté à rabattre – d'une manière à notre avis réductrice – la spécificité de cette praxis sur la démarche de projet. On sait quel succès a connu cette approche puisque la méthodologie de projet est devenue le point de passage obligé de toutes les formations aux fonctions d'animation, quel que soit le niveau de qualification concerné.

1/ **POUJOL G., Profession animateur**, Privat, Toulouse, 1989 ; **POUJOL G., Guide de l'animation socioculturelle**, Dunod, Paris, 1996 ; **MIGNON J.-M., Le métier d'animateur**, L'Harmattan, Paris, 1999.

2/ **DOUARD O., RAGI T., in DOUARD O. (dir.), Dire son métier, les écrits des animateurs**, L'Harmattan, coll. « Débats/Jeunesses », Paris, 2003.

3/ **AUGUSTIN J.-P., L'animation professionnelle : histoire, acteurs, enjeux**, L'Harmattan, coll. « Débats jeunesses », Paris, 2000.

À côté de cette approche de l'identité du métier, s'est développée une volonté de quantifier et hiérarchiser les emplois occupés par les animateurs. C'est dans cette perspective que s'expriment le plus souvent les efforts ; elle se heurte à la difficulté de s'entendre sur la nature des emplois que l'on additionne, sachant que les appellations sont éminemment variables.

Faute d'un accord sur une définition, on privilégie l'entrée par les diplômes. Recenser empiriquement les emplois d'animation occupés par les titulaires

des diplômes s'est imposé comme une priorité. L'essentiel des études répertoriées se situent dans cette perspective. Bon nombre d'entre elles ont été conduites en ce sens par les observatoires régionaux. Elles s'efforcent d'identifier et de dénombrer, par niveau de diplôme, les postes occupés. Par ce biais on apprend, en effet, combien de candidats n'obtiennent jamais leur diplôme et combien de diplômés trouvent des emplois.

C'est le fait d'être occupé par un titulaire de diplôme de l'animation qui caractérise le poste d'animation. Mais la connaissance de ce qui fait la pratique réelle de ces professionnels est peu éclairée par ces approches.

Pourtant, les exigences de l'ingénierie de formation invitaient à acquérir une meilleure connaissance des activités, ce qui permettrait de faire ultérieurement des hypothèses sur les compétences à développer.

C'est pour répondre à ce besoin que s'est renforcée l'approche par les fameux « référentiels d'activités ». Pour les élaborer, l'accord semble s'être fait sur une évaluation empirique, qui consiste à partir d'emplois types pour établir des listes d'activités représentatives d'une catégorie d'emplois. À l'issue de confrontations entre employeurs professionnels et représentants de l'administration, ces descriptifs constituent la norme de ce qui est attendu du professionnel à tel ou tel niveau de qualification. Ils deviennent la référence en matière de certification, aussi bien par le diplôme que par la validation des acquis.

Cette approche, dominante aujourd'hui, si elle a contribué à rassembler des matériaux précieux, présente tout de même des points faibles et ouvre la porte à des dérives formalistes. On ne compte plus les référentiels métiers qui se fabriquent en puisant dans le stock de catégories disponibles dans les « dictionnaires de compétences ».

Par ailleurs, les catégories retenues se situent à un tel niveau de généralité qu'elles ne permettent pas de comprendre ce qui est sollicité dans l'exercice réel de la profession ; tout au plus définissent-elles un prototype abstrait de professionnel, qui sert de référence pour décliner les procédures de construction de formation.

En outre, cette méthode ne permet pas de bien cerner les activités à caractère collectif, qui ne sont pas attribuées précisément à un poste mais relèvent d'une équipe ou d'une unité.

Enfin, elle ne permet pas de voir comment les différents postes de travail sont coordonnés, et elle occulte la souplesse et le pragmatisme avec lesquels leurs titulaires peuvent s'organiser.

L'expérience montre que les emplois dans ce domaine ont une configuration changeante parce qu'ils sont structurellement liés aux évolutions sociales et aux politiques publiques (politique de la ville, RMI, contrats éducatifs locaux, lutte contre l'illettrisme).

Les réponses à apporter aux « nouvelles problématiques de la vie sociale » s'élaborent maintenant au sein d'une réflexion et d'une approche globales de transformation sociale (développement d'un quartier, politique de la ville, politique d'insertion), en concertation avec les acteurs locaux, qu'il s'agisse des utilisateurs de services, des élus ou des partenaires institutionnels.

Les postes et les rôles de direction se redéfinissent de plus en plus en liaison avec les politiques de développement local, d'aménagement du territoire. La configuration évolutive des emplois est moins liée à la structure de l'organisation qu'à un infléchissement qui s'opère par le biais des politiques publiques visant précisément à transformer, et non à reconduire, les modes d'intervention qui se sont installés, en particulier les sectorisations et les segmentations par profession.

Il est donc nécessaire, en amont des emplois, de ne pas perdre de vue le contexte et les politiques publiques qui sont les facteurs majeurs d'évolution. Il faut aussi trouver un moyen de

prendre en compte la façon dont les professionnels font évoluer l'emploi prescrit pour faire face aux tâches réelles.

Une recherche sur les besoins de formation ne peut être une simple adaptation aux formes actuelles de l'emploi ; elle exige de distinguer, dans les pratiques existantes, l'activité réelle de l'activité souhaitable.

Définir les compétences à produire implique donc de ne pas avoir les yeux rivés sur les seuls profils d'emploi, mais sur les problèmes que ces emplois contribuent à traiter, dans le cadre des orientations des politiques publiques.

Cette approche implique de ne pas dissocier ces situations d'une réflexion sur les évolutions du contexte et des demandes sociales. Pour ce faire, il est indispensable de rappeler les changements les plus sensibles des contextes sociaux qui questionnent l'intervention des professionnels et appellent de nouvelles façons de travailler. Il faut voir comment ces changements majeurs rendent inopérantes les réponses traditionnelles et exigent de nouvelles compétences chez les animateurs travaillant avec un public jeune.

Les emplois du secteur de l'animation se dessinent donc à l'interférence des exigences de l'organisation employeuse, des logiques de métier et de l'intervention publique.

Des mots clés : accord sur des définitions

Qualification, compétence

Notre réflexion nécessite de nous accorder sur les termes « compétence » et « qualification » qui nous permettent de penser les correspondances entre :

| | | |
|---|--------------------|--|
| Fonctions sociales, besoins et demandes sociales liés à un contexte, à un marché et à des politiques publiques. | Profils de postes. | Potentiel des personnes susceptibles d'occuper avec pertinence l'emploi pour répondre aux besoins sociaux. |
|---|--------------------|--|

■ Qualification

La qualification est l'opération sociale qui définit la correspondance entre des personnes et des emplois classés et hiérarchisés. L'évaluation de la qualification d'une personne consiste à anticiper sur la capacité de la personne à répondre aux exigences requises par l'emploi à pourvoir. Dans les faits, cette opération revient à estimer la valeur sociale d'un individu. La place dans une grille de qualification équivaut à un niveau de rémunération. Elle est définie et garantie par des textes de loi, par des accords collectifs entre employeurs et représentants des salariés. Les normes qui en résultent constituent un cadre réglementaire pour l'embauche. Classiquement, la qualification est fondée sur la quantification du temps de formation, sur le repérage du niveau de diplôme, plutôt que sur l'expérience.

■ Compétence

L'usage, à partir des années 1970, a introduit le terme de « compétence » pour désigner la façon singulière d'être efficace dans une situation de travail. Celle-ci dépend de la capacité de l'individu à s'adapter au cadre spécifique du travail, au-delà du cahier des charges du poste. Guy Le Boterf, qui a beaucoup contribué au développement d'une approche en termes de compétences, propose une image : la description du poste correspond à une partition musicale ; mais la compétence est du côté de l'interprétation ou de l'improvisation et non pas du côté de l'exécution du travail prescrit. En d'autres termes, elle serait un schème opératoire que chaque personne construit et qui lui permet de mobiliser des ressources diverses (connaissances, savoir-faire) pour agir de manière pertinente dans le cadre d'un emploi ou d'une mission. De ce fait, la compétence ne peut être définie uniquement à partir des niveaux de diplôme. Identifier la compétence exige de prendre en compte les interactions entre les ressources d'une personne et l'action à développer. Ceci ne peut être apprécié et testé qu'en situation.

La généralisation d'une approche qui ne saisit que le versant individuel de la compétence présente des dangers réels. L'embauche relève alors d'une négociation dégagée des cadres collectifs (construits dans les conventions collectives) et la formation est réduite à une aventure individuelle.

Pour nous, la compétence est un processus qui mobilise savoirs, expertises, expériences dans l'action, en fonction du cadre de perception que se construit le professionnel. Ce processus est également lié aux ressources disponibles dans l'organisation du travail. On n'est jamais compétent tout seul. La capacité d'interpréter un contexte et les contraintes d'un poste renvoie bien à une ingéniosité de la personne. Mais le cadre de perception n'est pas une élaboration du seul individu, il dépend d'un contexte, des interrelations, des coopérations qui sont possibles dans un environnement professionnel. Il dépend aussi des normes techniques du travail bien fait d'un groupe professionnel, ainsi que des valeurs et des principes qui orientent l'action d'un collectif de travail. Pour cette raison, il est indispensable pour nous d'appréhender la compétence individuelle en relation avec la dimension collective du travail dans une organisation et sur un territoire.

Territoire, espace social, mailles, territoire d'action

■ Territoire

Le territoire est un espace de la Terre sur laquelle vit un groupe humain. Il n'est jamais seulement une aire ou une surface, il est une étendue de pays sur laquelle s'exerce une autorité. Conjointement, il est un espace pratiqué par des groupes qui l'habitent, le parcourent ; en cela, il est un lieu d'échanges, de rencontres, d'intégration, voire d'exclusion.

Quand nous portons l'accent sur la façon dont cet espace se constitue, à partir des lieux appropriés par les publics ou les populations, nous le qualifions d'espace social.

Nous nous servons du terme de « maillage » pour désigner la façon dont se définissent les éléments de base d'un découpage du territoire dans une perspective de gestion administrative ou politique.

Dans notre étude, pour analyser les exigences de l'intervention professionnelle, il est apparu qu'une des pièces maîtresses de la compétence des professionnels consistait à savoir situer les publics dans leur espace social. De la même façon, il nous a semblé essentiel de souligner que l'espace dans lequel s'inscrit la vie quotidienne des citoyens transcende les découpages administratifs qui sont définis par ailleurs. Nous en déduisons que l'espace pertinent n'est pas une donnée « naturelle » ni administrative, il doit être construit en prenant en compte et l'espace social et les mailles du territoire. Nous réservons le terme « territoire d'action » pour désigner l'espace qui est construit pour rendre possible une action.

■ Espace social

Pour nous, suivant en cela des géographes comme Guy Di Méo⁴, les relations hommes/espace ne se circonscrivent pas aux limites d'une quelconque étendue, au périmètre d'une aire ou d'une surface. « L'espace social » est habité par des groupes ; la pratique des lieux par ces groupes est révélatrice des affinités et des tensions entre les acteurs sociaux. Pour prendre une image, l'espace social est constitué, d'un côté, de lieux habités et, de l'autre, de rapports sociaux, qui se correspondent comme le recto et le verso d'une feuille de papier, c'est-à-dire que l'on ne peut découper l'un sans découper l'autre. D'un côté, on visualisera une étendue compacte et continue ou des aires dispersées organisées en réseau, de l'autre se dessineront des rapports sociaux. Ce n'est qu'au prix d'une abstraction, celle par exemple qui comptabilise les populations, des classes d'âges ou des catégories socioprofessionnelles, que l'on néglige que les êtres humains existent toujours par un ancrage dans les lieux qu'ils habitent et traversent. De ce fait, l'exploration de l'espace pratiqué peut constituer une piste pour caractériser les groupes humains à partir de leur ancrage quotidien dans les lieux qu'ils « habitent ». Pour certains praticiens, cette approche conduit à déplacer la question du « Qui sont-ils ? » à la question du « Où sont-ils ? ». Elle se dégage d'une appréhension désincarnée des habitants et de leurs rapports sociaux, en considérant les « populations » dans un espace concret de vie. Ils deviennent des êtres que l'on rencontre, qui se regroupent, s'opposent, des êtres avec qui l'on peut travailler et agir. Il en résulte que, pour agir avec des groupes sociaux, il est indispensable de les envisager dans leur territoire.

■ Mailles

Espaces délimités, éléments de base d'un découpage du territoire dans une perspective de gestion administrative ou politique, les « mailles » vont de la parcelle, de la commune à l'État.

Elles se déclinent en secteurs de scolarisation (carte scolaire), circonscriptions d'action sociale, zones d'ilotage... Elles sont pensées et définies en référence à leur gestion et produisent des organisations qui leur sont adaptées (comités de quartier...). Elles constituent un relais de pouvoir.

4/ Di Méo G., *Les territoires du quotidien*, L'Harmattan, Paris, 1996 ; *Géographie sociale et territoires*, Nathan Université, Paris, 1998.

■ Territoire d'action

Nous réservons le terme de « territoire d'action » pour désigner l'espace construit pour rendre possible une action qui prend en compte, à la fois, l'espace social des publics, des populations et les emboîtements de mailles que les différentes interventions publiques ont définis. Dans cette perspective, définir un territoire d'intervention est une étape déterminante de l'action. Il doit être à chaque fois construit en fonction des publics visés, de leurs usages sociaux, de leur espace social, mais aussi en jouant avec les contraintes imposées et sédimentées par les différentes « mailles ». L'action nécessite donc une analyse « sur mesure » qui prenne en compte, certes, les finalités des institutions existantes, mais aussi les groupes et les personnes concrètes avec qui et pour qui travailler.

Les politiques publiques sont concernées en première ligne par la question de la définition des territoires. Les géographes ont souvent été, ces dernières années, des conseillers déterminants. C'est ainsi que la politique de la ville s'est structurée autour de la gestion de ces territoires (îlots ou quartiers sensibles...), avec toutefois deux approches différentes sur ce que doit être le périmètre pertinent d'intervention. Pour l'une, il faut concentrer l'intervention publique sur des « sites prioritaires » particulièrement fragilisés ; pour l'autre, il faut intervenir sur une échelle plus importante (ville, agglomération...), avec pour ambition d'intégrer les parties les plus fragilisées du territoire dans un ensemble plus équilibré. Depuis vingt ans, et au fil des alternances politiques, les équipes de maîtrises d'œuvre urbaine et sociale qui sont chargées de la mise en œuvre de ces dispositifs sont renvoyées à l'une ou l'autre de ces logiques.

L'expérience des chefs de projets qui ont à conduire des actions les a souvent amenés, en termes de méthode, à distinguer l'« espace du problème » et l'« espace de solution du problème ». Le premier correspond au périmètre géographique au sein duquel un problème se manifeste et prend une dimension particulièrement importante. Son identification, à partir de données quantitatives et qualitatives – plaintes du voisinage par exemple – est toujours situé. Il en résulte qu'il est facile de confondre la localisation du problème avec la définition de l'espace pertinent de traitement du problème.

Pourtant, l'analyse des causes d'un problème et le repérage des ressources pour le traiter conduisent à intégrer l'idée que, parallèlement à cet espace du problème, il existe un « espace de solution à ce problème ». De nouvelles perspectives peuvent s'ouvrir aux opérateurs : cet espace pourra être identique au premier, mais revêtira le plus souvent une toute autre dimension. Il pourra, selon le problème abordé, se révéler plus important ou plus petit que l'espace du problème, varier d'une cage d'escalier à un bassin d'emploi. Comment, en effet, espérer régler un problème de chômage uniquement en intervenant à l'échelle d'un quartier ou d'une ville ?

La prise en compte de ces nouvelles dimensions s'avérera plus exigeante pour les opérateurs : il n'y aura plus un seul territoire d'intervention, mais potentiellement autant que de problèmes repérés (voire plusieurs par problème).

Pour peu que l'espace de solution transcende les frontières administratives et territoriales (communes et départements), les compétences ne s'additionneront plus seulement, elles devront s'articuler.

Lorsqu'on connaît les logiques de collaboration intercommunale qui s'inscrivent généralement dans le cadre des départements et l'organisation des champs de compétences des services de l'État, on peut prédire que cette nouvelle approche mettra du temps à se systématiser.

Pour conclure : les postulats du groupe de recherche-action

■ Ne pas séparer les profils de postes des contextes de l'évolution sociale

■ Rompre avec l'approche taylorienne de la compétence

Partant du constat que la compétence se situe toujours à l'interface entre le système productif et le système de formation, nous voulons rompre avec l'approche qui se limite à une analyse des emplois pour définir le cadre de la formation des professionnels. La focalisation sur les emplois repérés ne permet pas, à elle seule, d'anticiper sur les besoins de compétences. En effet, cette approche néglige les évolutions du contexte, elle occulte les besoins émergents. Elle ne permet pas de faire la distinction entre l'activité prescrite et l'activité réelle. Elle évite d'évaluer l'activité réelle au regard de l'activité souhaitable. Or, bon nombre de politiques publiques visent précisément à transformer les modes d'intervention qui se sont installés.

■ Prendre pour support l'expérience d'un groupe de professionnels,
« directeurs de projets d'animation et de développement social »

Le parti pris de ce groupe consiste à faire valoir la parole de professionnels impliqués dans ces fonctions. Il s'efforce de créer les conditions qui permettent d'élaborer collectivement une représentation de leurs savoirs d'expérience. Cette étude, qui prend appui sur des analyses de situations, a nécessité la constitution d'un cadre de concepts partagés. L'échange entre les participants a mené à porter une attention particulière à la dimension collective du travail. Ceci nous a conduits à différencier les compétences qui doivent être rapportées à des qualités individuelles de celles qui renvoient à des collectifs, à des organisations ou à des territoires. En effet, l'approche par l'analyse du poste de travail amène à négliger les activités à caractère collectif qui ne sont pas attribuées précisément à un emploi, mais relèvent d'une équipe ou d'une unité.

■ Ne pas limiter la définition de la compétence aux compétences individuelles

Nous appelons « compétences collectives » des compétences qui ne sont pas liées aux personnes mais à des collectifs. Elles dépendent de la définition des collaborations, des mises en réseaux dans une organisation, mais surtout des modes de coopération sur un territoire.

■ Accepter une définition empirique du champ exploré

Nous avons, pour notre part, retenu une démarche qui s'appuie sur une caractérisation empirique du champ de l'animation du développement social. Celle-ci s'est faite, non à partir d'une définition des emplois, mais à partir d'une recension des types de missions exercées par les membres du groupe et les personnes interrogées. Ces missions sont définies par les problèmes spécifiques qu'ils ont à traiter.

Au-delà du travail prescrit, les professionnels tâtonnent, « bricolent », expérimentent...

Diversité des missions prescrites

Présentation du panel de professionnels

Vingt professionnels ont participé à cette recherche : huit faisaient partie du groupe recherche-action, six ont été interviewés de vive voix et les contributions de six autres sont issues de leurs écrits. Ces professionnels de l'animation et du développement local se retrouvent autour d'intitulés de postes bien différents. Nous avons, en effet :

- 1 directeur d'association et chef de projet,
- 1 responsable de service municipal,
- 1 chargé de développement,
- 1 conseiller d'une association,
- 1 délégué départemental d'une fédération,
- 2 chefs de projet,
- 3 directeurs ou directrices d'établissement,
- 3 agents de développement,
- 7 directeurs ou directrices d'association.

La majorité de ces postes sont des postes à responsabilités : directeurs, responsables, coordinateurs, pilotes... On observe que, bien souvent, les missions de ces dirigeants se confondent avec les objectifs du ou des projets qu'ils ont à mettre en œuvre.

Cela préfigure déjà que les compétences à utiliser ne peuvent plus être uniquement individuelles et fractionnées, mais doivent être des compétences collectives globalisantes. En effet, aucun ne peut prétendre porter à lui seul les objectifs d'un projet d'animation ou de développement local. Nous avons défini cinq pôles d'emploi qui, au-delà de leur intitulé, tentent de préciser quel en est l'exercice réel, ce qui doit être fait.

Pôle 1 : passer de la gestion d'un équipement ou d'un établissement à la direction par le projet.

Pôle 2 : coordonner des dispositifs autour d'une mission définie.

Pôle 3 : conseiller une direction d'association au niveau national ou régional, ou une collectivité territoriale sur une orientation ou sur la mise en œuvre d'une politique publique.

Pôle 4 : utiliser un vecteur spécifique (la culture, le sport, la santé, le logement) pour animer, redynamiser les liens sociaux et situer ce vecteur comme médiation d'une problématique de développement local.

Pôle 5 : promouvoir le développement d'un territoire donné en milieu urbain, périurbain et rural.

Ces pôles ne correspondent pas toujours, chez les professionnels, à l'intitulé de l'emploi. Ainsi :
- un directeur d'association est promoteur de développement rural (voir fiche 4) ;

– un chargé de développement est chargé, en fait, de l'animation d'un réseau d'une vingtaine d'entreprises d'insertion (voir fiche 12) ;

– un directeur d'association utilise le vecteur sportif pour, d'une part, faire du développement local et, d'autre part, redynamiser les liens sociaux (voir fiche 14).

On sent des mouvements, on pressent des mutations, il se passe quelque chose à la frontière des métiers traditionnels...

| | Emploi repère ou projet | Poste de travail prescrit | Pôle de référence | Auteur |
|----------|---|---|--------------------------|-----------------------------------|
| fiche 1 | directeur d'une association et chef de projet | directeur d'un centre socioculturel et chef de projet contrat de ville | 1 et 3 | Pascal Morabito |
| fiche 2 | agent de développement culturel | créateur d'un café musique | 4 | Djamel X., stagiaire DE DPAD 2004 |
| fiche 3 | conseiller d'une association | conseiller « insertion emplois ville » | 3 | François Pernette |
| fiche 4 | directeur d'une association | directeur d'une maison de bornage dans la forêt de Fontainebleau | 5 | J.-P Laborde |
| fiche 5 | directrice d'une association | secrétaire générale des Guides de France | 3 | Catherine Bouget-Schlagdenhauffen |
| fiche 6 | responsable d'un service municipal | responsable du service enfance de deux arrondissements de la ville de Paris | 2 | Nicolas Molotkoff |
| fiche 7 | agent de développement local | salarié de l'association « Les attelages du Morvan » (MSA, pays et association) | 5 | Bernard Lavault |
| fiche 8 | directeur d'une association | responsable d'un foyer de jeunes travailleurs | 1 | Patrick Valat |
| fiche 9 | directeur d'un service | directeur d'un centre d'information sur les droits de la femme | 2 | F. D. |
| fiche 10 | directeur d'une association | directeur de l'auberge de jeunesse de La Rochelle | 1 | Philippe Moretti |
| fiche 11 | directeur d'une association | directeur d'une maison des associations à l'Isle-Adam | 1 | Éric Munier |
| fiche 12 | chargé de développement | chargé du développement et de l'animation d'un réseau de vingt entreprises d'insertion | 2 | Jean-François Hérault |
| fiche 13 | chef de projet | chargé de mission pour le développement local et la contractualisation à la mairie de Saint-Vallier | 3 | Stagiaire DE DPAD |
| fiche 14 | directeur d'un équipement | directeur d'un centre nautique UCPA à Port Barcarès | 4 | Kevin O'Sullivan |
| fiche 15 | délégué départemental d'une fédération | délégué fédéral des centres sociaux de Seine-et-Marne | 3 | Raymond Petersen |
| fiche 16 | directrice d'une association | directrice du centre socioculturel de Thann | 1 | Brigitte Thomas |
| fiche 17 | agent de développement local | coordinateur du festival « Euro Cuivres » au pays de Montbéliard | 4 | Pascal Coutenet |
| fiche 18 | chef de projet en développement urbain | chef de projet en développement urbain pour la politique de Melun | 3 | Erika Bongini |
| fiche 19 | directeur d'un établissement | directeur d'une antenne de la Fraternité des Petits Frères des pauvres, secteur Marseille-Toulon | 2 | Manuel Pinto |

Présentation des fiches « travail prescrit »

Les fiches concernant le travail prescrit des professionnels de l'animation et du développement social sont présentées selon le même modèle. Ainsi apparaîtront : le numéro de la fiche, le pôle de rattachement de l'emploi, quelques éléments d'état civil, une description succincte du contexte d'emploi et le listage des principales missions.

| Fiche 1 DIRECTEUR D'UNE ASSOCIATION ET CHEF DE PROJET |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>Pôle 1 : passer de la gestion d'un équipement à la gestion de projet.</i> • <i>Pôle 3 : mettre en œuvre une politique publique en étant missionné, pour ce faire, par une (ou plusieurs) collectivité(s) territoriale(s).</i> <p>> Pascal MORABITO</p> <p>Directeur du centre socioculturel des Hautes Noues, il est comandaté à partir de 1990 par l'État et la commune de Villiers-sur-Marne comme chef de projet à la politique de la ville, puis en 2001 comme directeur de projet dans le cadre de la direction de projet du site inter-départemental « Les portes de Paris ».</p> <p>Il s'agit, entre autres, en dirigeant un centre socioculturel implanté en zone de redynamisation urbaine et en respectant le contrat de projet qui lie cette association à la Caisse d'allocations familiales (CAF) :</p> <ul style="list-style-type: none"> – de faire de cet équipement un outil de développement local susceptible de fédérer les énergies existantes localement autour de ses propres activités, mais également autour des initiatives de ses partenaires ; – de coordonner l'action de ses différents partenaires, d'initier (en réponse à des problèmes définis conjointement) des groupes de projets chargés d'élaborer et d'échanger autour d'actions dont la mise en œuvre est finalement « portée » par un opérateur ; – de susciter l'émergence d'acteurs et de pratiques nouvelles favorisant un travail partenarial et pluridisciplinaire ; – d'informer les acteurs et la population des projets et des réflexions mis en œuvre ; – de gérer l'équipe opérationnelle de maîtrise d'œuvre urbaine et sociale et de superviser les missions confiées à des organismes tiers ; – d'animer la réflexion et les instances de travail réunissant les institutions partenaires (collectivités territoriales, bailleurs...) dans le cadre de la politique de la ville ; – d'assurer une interface entre ces institutions, qui financent les actions, et les opérateurs de terrain, et d'articuler les orientations des premiers avec les savoir-faire et les aspirations des seconds ; – d'intervenir techniquement dans le cadre de l'élaboration, du suivi administratif et financier, de la programmation annuelle d'actions : aide au montage, coordination des opérateurs, soutien des dossiers devant les financeurs, suivi des versements des subventions obtenues... |

Fiche 2
AGENT DE DÉVELOPPEMENT CULTUREL

• *Pôle 4 : utiliser un vecteur spécifique comme médiation dans une problématique de développement local dans le domaine de la culture pour animer et redynamiser les liens sociaux.*

> Djamel X.

Créateur d'un café musique.

Il s'agit d'intervenir, avec les services publics et les différentes associations du quartier du Luth à Gennevilliers, sur la situation des jeunes et de contribuer au désenclavement du quartier. Ce café musique devra être reconnu au-delà du quartier, en particulier dans les milieux musicaux. Il devra proposer aux jeunes de ce quartier une image valorisante et contribuer à rompre avec la logique d'enfermement et d'assistance.

Ses missions sont les suivantes :

- développer un lieu de diffusion culturelle à dominante musicale en direction de tous les publics de la ville et des communes voisines ;
- favoriser l'apprentissage, la connaissance et la pratique du plus grand nombre, de tous les genres musicaux, notamment les musiques actuelles amplifiées ;
- fonder un lieu de création artistique ;
- favoriser l'échange, en particulier en utilisant la dimension sociale de rencontre du café ;
- contribuer à l'insertion sociale et professionnelle dans la ville.

Fiche 3
CONSEILLER D'UNE ASSOCIATION

• *Pôle 3 : conseiller une direction d'association au niveau national sur la mise en œuvre d'une politique publique.*

> François PERNETTE

Conseiller « politique de la ville » auprès de la direction générale de l'association nationale de loisirs sportifs UCPA.

Il s'agit de faire évoluer en interne les centres UCPA pour les rendre capables d'accueillir les nouveaux publics visés, sans toutefois faire fuir la clientèle traditionnelle.

François Pernette est chargé :

- de faire des propositions au directeur de l'association pour lui permettre de s'ouvrir à l'accueil des publics concernés par la politique de la ville ;
- de proposer de nouvelles prestations aux partenaires locaux chargés d'apporter une contribution à la politique de développement du loisir de proximité – et à partir de cette mission, de créer un nouveau département « Action locale et solidarité ».

Fiche 4
DIRECTEUR D'UNE ASSOCIATION

• *Pôle 5 : promouvoir le développement d'un territoire donné en milieu rural.*

> **J.-P. LABORDE**

Directeur d'une maison du bornage dans la forêt de Fontainebleau.

Le directeur d'une maison du bornage doit à travers sa maison et en lien avec les autres maisons existantes :

- offrir une meilleure connaissance de la forêt, de ses différentes composantes (faune, flore...) et de sa fragilité aux différents publics concernés (randonneurs, enfants des écoles, habitants des communes du bornage...);
- contribuer au développement local des communes du bornage de la forêt en développant des activités économiques qui ont disparu localement (bar-restaurant, épicerie, hôtel, poste...) ou qui sont rares (gîtes d'étape, boutiques de produits du terroir...);
- contribuer au développement local des communes du bornage de la forêt en développant des activités de type culturel ou sportif, supports pédagogiques pour mieux connaître la forêt;
- sensibiliser à l'environnement et à la nécessité de préserver la nature.

Fiche 5
DIRECTRICE D'UNE ASSOCIATION

• *Pôle 3 : conseiller une direction d'association au niveau national sur une orientation ciblée.*

> **Catherine BOUGET-SCHLAGDENHAUFFEN – DE DPAD**

Secrétaire générale des Guides de France, association catholique de scoutisme féminin, depuis septembre 2002 (ancienne responsable du service jeunesse de la Croix-Rouge française).

En codirection avec un membre du conseil d'administration de l'association, il s'agit de faire évoluer cette dernière en conduisant le processus de rapprochement avec les Scouts de France, en pensant une nouvelle organisation territoriale, en mettant en place un nouveau mode de direction et en accompagnant la réflexion vers un nouveau projet éducatif répondant aux besoins des garçons et des filles d'aujourd'hui. C'est à quelqu'un qui n'est pas du sérail du scoutisme qu'est confiée la tâche d'accompagner ces transformations.

Le dynamisme dont cette association hérite (soixante mille membres) a permis au scoutisme d'être un des rares mouvements féminins de jeunesse actif. Il a perduré grâce à un mode de fonctionnement plutôt autarcique, lié à un recrutement de génération : « guides de mère en fille », et ceci dans des milieux relativement « protégés ».

Il est resté à l'abri des évolutions des publics jeunes et présente aujourd'hui peu de liens avec le reste du monde éducatif.

Les difficultés actuelles rendent inévitables des transformations profondes : baisse des effectifs, recrutement des bénévoles, réponses éducatives inadaptées aux besoins des filles... Elles amènent à se poser la question suivante : « Qu'est-ce qu'éduquer des filles, qu'est-ce qu'éduquer des garçons au début du XXI^e siècle, sans féminiser les modèles masculins, et sans nostalgie des modèles traditionnels ? »

Fiche 6
RESPONSABLE D'UN SERVICE MUNICIPAL

• *Pôle 2 : coordonner l'équipe d'un service enfance, chargé d'animation de réseaux.*

> **Nicolas MOLOTKOFF**

Responsable du service enfance – action éducative, sur le territoire de deux arrondissements de la ville de Paris.

Sa mission principale est d'animer, de coordonner et de contrôler l'action éducative qui vise la mise en œuvre de la politique éducative municipale dans les deux arrondissements. Sa fiche de poste lui prescrit des activités de :

- management : encadrement de l'ensemble du personnel d'animation ; animation, coordination et conseil aux équipes d'animateurs ; capitalisation et partage des savoirs et des savoir-faire ; valorisation des services de l'action éducative ; impulsion des initiatives et des projets ; impulsion et contrôle de la formation ;
- analyse et conception : identification et analyse de son environnement de travail ; conception et proposition d'orientations locales en matière de politique éducative ; conception de scénarios d'évolution des pratiques éducatives ; détermination des objectifs de la section ; contrôle et évaluation de son activité ; élaboration d'un diagnostic territorial ;
- médiation et régulation : communication interne et externe dans le domaine éducatif ; organisation de partenariats locaux ; définition des relations contractuelles avec les acteurs et les partenaires éducatifs ;
- gestion et contrôle du budget et des moyens.

Fiche 7
AGENT DE DÉVELOPPEMENT LOCAL

• *Pôle 5 : promouvoir le développement d'un territoire donné en milieu rural.*

> **Bernard LAVAUT – DE DPAD**

Chef de projet pour l'association « Les attelages du Morvan », dans le cadre d'une convention tripartite entre la Mutuelle sociale agricole (MSA), le pays et l'association.

Sa mission principale consiste à développer un projet d'insertion, en créant de l'emploi dans la filière du bois en milieu rural, pour une population précarisée. Le cheval sert de support d'insertion et est utilisé dans les travaux de débardage.

Le projet porte sur la revalorisation d'une ancienne voie ferrée.

Il combine deux problématiques : l'insertion d'un public précarisé, afin qu'il trouve sa place dans un contexte d'emploi difficile, et la revalorisation d'espaces ruraux.

La mise en place du projet Equal (Europe) par la MSA à l'échelon départemental pose le problème de la pertinence du territoire. Simultanément, un projet de pays est enclenché (incluant soixante-quatre communes). La MSA et « Les attelages du Morvan » sont sollicités pour participer à la commission « Vie sociale et projet solidaire » du pays. Ceci a permis de finaliser le cahier des charges de la « voie verte », projet de réhabilitation de la voie de chemin de fer.

Fiche 8
DIRECTEUR D'UNE ASSOCIATION

• *Pôle 1 : passer de la gestion d'un équipement à la direction par le projet.*

> Patrick VALAT – DE DPAD

Responsable d'un foyer de jeunes travailleurs (FJT), coordinateur d'un réseau de logements dans le pays mellois (entre Niort et Poitiers).

Le FJT intervient sur l'ensemble du territoire du pays mellois (incluant six cantons), avec des petites unités (de six à trente places) sur chaque canton.

Le public qui peut bénéficier de ces services est celui des 18-30 ans.

Cette structure existe depuis 1996 avec, à sa création, une fonction de résidence sociale. Depuis 1999, l'agrément FJT devait permettre à la structure de développer un projet d'équipements éclatés. Ces équipements sont la propriété des collectivités locales. Le travail du FJT vient en complément des actions menées par les conseils communaux d'action sociale et l'Office HLM (principal bailleur social sur le territoire).

La mission du directeur est double : il doit être capable de repenser le projet en lien avec les besoins réels du territoire, c'est-à-dire de prendre en compte les difficultés que rencontre le public du FJT dans l'accès au logement (problématiques particulières pour les jeunes demandeurs d'emploi, les familles monoparentales...). Il est amené à développer des outils de gestion financière pour « tenir » une situation comptable précaire.

Fiche 9
DIRECTEUR D'UN SERVICE

• *Pôle 2 : coordonner une équipe sur un secteur déterminé, animer des réseaux.*

> F. D.

Directeur du centre départemental d'information sur les droits de la femme (CIDF), Morbihan.

Le réseau du CIDF constitue un réseau associatif de cent dix-neuf centres départementaux qui informe le public dans les domaines du droit, de l'emploi, de la parentalité, de la santé et de la vie quotidienne. Ce réseau veut contribuer à ce que les femmes se situent, au sein de la société, comme des citoyennes à part entière, à les aider dans ce processus d'intégration et à faire en sorte qu'elles disposent d'un lieu de réponses personnalisées, où l'on tient compte de la globalité de leur situation.

Malgré les valeurs affichées par le projet du CIDF, la réalité du terrain renvoie à des fonctions qui obligent à un certain pragmatisme. La structure dispose d'un budget qui est à négocier tous les ans avec les partenaires institutionnels, qui sont pour la plupart des services déconcentrés de l'État.

Le centre prend en compte la présence des pôles urbains de Lorient et de Vannes, mais aussi des espaces ruraux où se différencient les publics et les problématiques liées à l'emploi (mobilité, formation...).

La mission principale du directeur est d'être capable de faire émerger des projets, des partenariats de territoire, afin de s'inscrire dans des dynamiques locales auprès des collectivités. Cela implique de veiller à la cohérence entre l'injonction des partenaires institutionnels et la réalité sociale que renvoie un public hétérogène.

Fiche 10
DIRECTEUR D'UNE ASSOCIATION

- *Pôle 1 : passer de la gestion d'un équipement à la direction par le projet.*

> Philippe MORETTI

Directeur de l'auberge de jeunesse de La Rochelle.

Le directeur a pour mission d'améliorer l'implantation de la structure dans l'activité d'hébergement, mais aussi de favoriser un nouveau positionnement de l'auberge de jeunesse comme un véritable partenaire dans le domaine de la jeunesse à La Rochelle. Ce nouveau projet implique de redéfinir l'accueil des publics, les aspects éducatifs, les modalités d'insertion dans le cadre des emplois aidés, les formes du développement du partenariat. Il s'agit de passer d'une dynamique de gestionnaire d'une structure à celle de gestionnaire d'un projet de développement par la mise en œuvre :

- d'un véritable budget prévisionnel lié à l'activité et du pilotage de ce budget par l'élaboration d'un tableau de bord ;
- d'une réorganisation de l'ensemble de la fonction « gestion du personnel » qui sera définie en prenant en compte les besoins de l'activité et du public : redéfinition des profils de postes et des services, identification de référents, développement de la polyvalence pour une partie du personnel, mise en œuvre de temps de concertation, professionnalisation des personnels par la formation... ;
- du développement du champ de l'activité « tourisme social » vers une logique de partenariat et d'économie sociale : organisation de différentes actions (chantiers de jeunes, rencontres internationales...), ainsi que de différents séjours à thèmes, définition d'une démarche prospective vers les tour-opérateurs étrangers et certaines associations françaises.

Fiche 11
DIRECTEUR D'UNE ASSOCIATION

- *Pôle 1 : passer de la gestion d'un équipement à la direction par le projet.*

> Éric MUNIER

Directeur d'une maison des associations à l'Isle-Adam (Val-d'Oise).

La mission principale du directeur est de développer la vie associative en partenariat avec la municipalité. Sous l'impulsion de cette dernière, la structure maison des jeunes et de la culture datant des années 1970 a évolué en réalisant l'autonomisation de certains secteurs comme les activités du troisième âge, l'école de musique... ; d'autres services ont été municipalisés : la bibliothèque, la halte-garderie... L'ancienne structure devient un centre de coordination de la vie associative regroupant, au départ, une trentaine d'associations.

Dans le travail qui lui est prescrit, le directeur doit :

- étudier en permanence les désirs et les besoins de toute la population, en fonction du développement de la ville et de l'évolution de la société ;
- coordonner les efforts et les bonnes volontés pour apporter les solutions aux problèmes concernant les jeunes et les adultes, dans les domaines de la culture, des loisirs et de l'animation en général ;
- proposer à la municipalité des suggestions pour l'équipement social et culturel, son fonctionnement et l'établissement du calendrier des manifestations ;
- défendre les intérêts des associations, mouvements et clubs adamois, les assister dans la recherche de financements ;
- optimiser l'emploi du personnel permanent à la disposition des associations et apporter à celles-ci toute l'assistance qui pourrait leur être utile.

Fiche 12
CHARGÉ DE DÉVELOPPEMENT

• *Pôle 2 : animer des réseaux.*

> Jean-François HÉRAULT – DE DPAD

Chargé de développement et d'animation d'un réseau d'insertion sur Poitiers.

Il a pour mission de développer l'offre d'insertion et sa qualité sur un territoire, et d'accompagner des porteurs de projets. Cette action prospective s'inscrit dans une démarche de développement local. Il s'agit d'analyser ce qui se joue sur le marché de l'emploi par rapport aux logiques d'exclusion et, enfin, d'évaluer les opportunités locales.

Le secteur de l'insertion par l'économie se caractérise par un foisonnement d'initiatives généreuses et inventives. On demande au chargé de mission « insertion » de rendre ce foisonnement lisible pour les destinataires. Pour ce faire, on lui prescrit de :

- mettre en place des actions de professionnalisation des acteurs ;
- développer l'information interréseaux par la publication d'une lettre de liaison mensuelle, qui décrit les actions mises en place par les différentes structures et regroupe des offres d'emploi, des textes de référence (textes législatifs...) ;
- favoriser chez les bénéficiaires une attitude d'habitant actif qui circule et s'implique dans la vie locale. Cela nécessite d'articuler ces initiatives avec des potentialités diversifiées (loisirs, culture...) sans se limiter à l'injonction unique de l'insertion par l'économie ;
- assurer la direction de l'association (management de quatre salariés, suivi budgétaire, recherche de financements, animation de la vie associative, évaluation des actions).

Fiche 13
CHEF DE PROJET

• *Pôle 3 : conseiller une collectivité territoriale sur la mise en œuvre d'une politique publique.*

> Stagiaire DE DPAD

Directeur de l'équipe du projet AVENTUR, chargé du développement local et de la contractualisation à la mairie de Saint-Vallier (Saône-et-Loire).

La municipalité de Saint-Vallier, toute proche de Saint-Étienne, engage une réflexion sur l'avenir de son territoire. Il s'agit pour elle de développer un projet qui soit en interaction avec les autres projets de territoire : bassin minier de Saint-Étienne, communauté de communes, département, région... C'est la mairie qui pilote la démarche de projet. Le groupe de pilotage est composé des membres du bureau municipal et de l'équipe de projet qui valide les étapes de la démarche. L'équipe « projet » est composée du directeur général des services et de quatre directeurs de services de la mairie. Deux cent cinquante personnes environ sont impliquées, à travers plusieurs groupes, dont six collectifs d'habitants.

Le directeur de l'équipe « projet » pilote l'élaboration d'un prédiagnostic du territoire. Il accompagne les élus municipaux dans leur réflexion sur le développement du territoire « Saint-Vallier 2005 » et anime une démarche participative de projet à l'échelle du territoire communal et intercommunal. Il organise et encadre la participation des acteurs du développement et contribue à l'animation de cette démarche. Il met en cohérence les projets des différents secteurs.

Fiche 14
DIRECTEUR D'UN ÉQUIPEMENT

• *Pôle 4 : utiliser un vecteur spécifique comme médiation dans une problématique de développement local dans le domaine du sport pour animer et redynamiser les liens sociaux.*

> Kevin O'SULLIVAN

Directeur d'un centre nautique UCPA à Port Barcarès, depuis 2000.

Ce centre est situé à Port Barcarès. La mairie a donné délégation à l'UCPA pour la gestion de l'équipement. Cette association de loisirs sportifs remplit en partie le centre grâce à la vente de « stages sportifs clés en main » sur catalogue. Le centre est actuellement ouvert de mars à octobre.

Ce type de centre appelle, semble-t-il, une direction classique et les compétences d'un directeur gestionnaire efficace. De fait, l'exercice de ses missions fait apparaître qu'il s'agit de passer d'une fonction d'opérateur à une fonction de « développeur » dans un territoire. Le directeur se trouve amené, d'une part, à analyser son contexte et à se situer comme professionnel dans une association qui a son propre projet et, d'autre part, à prendre des initiatives qui s'inscrivent dans le projet de son association.

Fiche 15
DÉLÉGUÉ DÉPARTEMENTAL D'UNE FÉDÉRATION

• *Pôle 3 : conseiller les associations au niveau départemental sur une orientation ciblée ou sur la mise en œuvre de politiques publiques.*

> Raymond PETERSEN – DE DPAD

Délégué fédéral des centres sociaux de Seine-et-Marne.

Sa mission est de promouvoir la démarche « centre social » sur le territoire départemental. Ainsi, il doit valoriser les actions mises en place par les centres, les soutenir dans la conception et dans la mise en œuvre de leurs projets. Il doit développer la création de centres sociaux sur le département. Par conséquent, il est amené à :

- répondre à la demande des adhérents : il met en place des formations pour les bénévoles sur la gestion des ressources humaines, la recherche de subventions, mais il répond aussi à des demandes d'aide plus techniques ;
- participer à la réalisation de diagnostics dans le cadre de la création de nouvelles structures : il propose un accompagnement méthodologique, comme l'élaboration d'un diagnostic partagé... ;
- soutenir les centres sociaux dans leur analyse stratégique ;
- élaborer un projet fédéral structuré, grâce à la prise de conscience concomitante des besoins et des demandes de l'ensemble du réseau, mais aussi des objectifs prioritaires de la fédération.

Fiche 16
DIRECTRICE D'UNE ASSOCIATION

- *Pôle 1 : passer de la gestion d'un équipement à la direction par le projet.*

> Brigitte THOMAS – DE DPAD

Directrice du centre socioculturel de Thann (commune du Haut-Rhin de neuf mille habitants située à vingt-cinq kilomètres au nord de Mulhouse), de juin 2001 à janvier 2004.

L'association qui gère le centre socioculturel de Thann depuis 1976 est dissoute le 31 décembre 2000. La majorité des membres de son bureau démissionne suite à une remise en cause sévère de la CAF du Haut-Rhin, qui projette de ne plus financer la structure. Le public prioritaire ne fréquente plus ses locaux : pas de familles, pas de jeunes garçons ou jeunes filles, très peu d'habitants du quartier. Pourtant, la ville de Thann ne veut pas perdre son centre social qui gère la crèche, la halte-garderie, la restauration scolaire maternelle et met en place des activités socioculturelles à des prix défiant toute concurrence pour les Thannois (en très grande majorité du centre-ville) et les non-Thannois : yoga, couture, gymnastique...

En 2000, la municipalité de Thann va donc s'associer avec la CAF et le conseil général, dont le premier adjoint au maire est conseiller. Ils vont mandater la fédération des centres socioculturels du Haut-Rhin qui assurera la gestion directe de la structure : son objectif premier étant de maintenir les emplois et les activités. La directrice est chargée de restructurer et de diriger une association en grande difficulté. Sa mission sera d'élaborer un projet global pour l'année en cours et des projets d'actions avec et pour les différents secteurs existants ou à créer.

Fiche 17
AGENT DE DÉVELOPPEMENT LOCAL

- *Pôle 4 : utiliser un vecteur spécifique comme médiation dans une problématique de développement local dans le domaine de la culture pour animer et redynamiser les liens sociaux.*

> Pascal COUTENET

Coordinateur du festival « Euro Cuivres » au pays de Montbéliard (Doubs).

À partir du potentiel des praticiens amateurs des cuivres, fanfares et percussions du pays de Montbéliard, il contribue au développement culturel du territoire par une manifestation « populaire ». Avec les acteurs mobilisés autour du festival, il crée un réseau durable qui favorise l'animation et le développement local par une pratique culturelle tout au long de l'année.

Par cette action, il constitue un réseau de ressources et de coopération sur le territoire, réseau susceptible d'être réinvesti dans d'autres activités et à d'autres moments. L'action ponctuelle vise à créer des liens, elle contribue à renforcer l'identité et la dynamisation du territoire.

Fiche 18
CHEF DE PROJET EN DÉVELOPPEMENT URBAIN

• *Pôle 3 : conseiller une collectivité territoriale sur la mise en œuvre d'une politique publique.*

> **Erika BONGINI**

Chef de projet en développement urbain pour la politique de Melun.

Ce chef de projet travaille au sein de l'association de maîtrise d'ouvrage urbaine et sociale de la politique de la ville. ARUM DSU a été créée en 1994. Melun, préfecture de Seine-et-Marne, se voudrait être un « village en Île-de-France ». Or, sur trente-sept mille habitants, 60 % vivent dans les quartiers nord (zone urbaine sensible [ZUS] et zone de redynamisation urbaine [ZRU]), qui sont composés de 80 % de logements sociaux (contre 47 % sur l'ensemble de la commune) bénéficiant du dispositif politique de la ville. On y trouve des tours et des barres, peu d'équipements publics, et l'activité économique est sous-représentée... Melun fait partie des villes à faible capacité financière, dans un département resté encore très rural.

Erika Bongini a en charge :

- des projets de renouvellement urbain sur le territoire de la ZUS : il s'agit d'intervenir sur des opérations qui transformeraient l'image, l'attractivité et la configuration des quartiers nord ;
- la gestion urbaine de proximité : il s'agit d'améliorer l'ensemble des actes contribuant au bon fonctionnement d'un quartier, la qualité et la cohérence des services urbains, afin de pérenniser les investissements réalisés ;
- l'implantation des équipements de services collectifs de proximité.

Fiche 19
DIRECTEUR D'UN ÉTABLISSEMENT

• *Pôle 2 : coordonner une équipe sur un secteur déterminé, animer des réseaux.*

• **Manuel PINTO – DE DPAD**

Directeur de l'antenne Marseille-Toulon de la Fraternité des Petits Frères des pauvres.

Nommé depuis deux ans, Manuel Pinto gère dix-neuf salariés qui ont en charge deux cents bénévoles.

Cette structure gère un budget de 1 200 000 euros et a pour mission l'accompagnement des personnes âgées. Cette fraternité, créée dans le cadre d'un projet caritatif qui s'autofinance par des dons, se structure en association. Elle professionnalise ses permanents en créant une grille de qualification pour ses animateurs. Elle fait surtout évoluer le mode d'intervention et redéfinit son territoire d'intervention au niveau européen. Elle fonctionne sur un modèle centralisé qui coexiste avec une réelle autonomie des fraternités locales. Ce paradoxe conduit à un développement sans cohérence, réglé par des enjeux de pouvoir dans les équipes locales.

La mission principale du directeur est d'assurer la gestion globale de l'antenne et de collecter des fonds. Pour cela, il doit, en interne, dynamiser les équipes sur une nouvelle orientation et, en externe, développer le partenariat.

Réalité des pratiques : description de situations par les participants du groupe

Aux missions prescrites, telles qu'on vient de les recenser dans la partie précédente, on pourrait opposer la réalité des pratiques, telles que les professionnels peuvent les décrire. D'où l'intérêt pour nous d'entendre leurs propos sur celles-ci, recueillis lors d'entretiens ou obtenus à partir de leurs écrits.

Accueillir un public d'urgence à l'auberge de jeunesse de La Rochelle

Philippe Moretti – fiche n° 10 (voir page 24)

« En période hivernale, l'auberge de jeunesse de La Rochelle dispose de chambres disponibles. Cette opportunité, qui rend possible l'ouverture à des publics dans le cadre d'un accueil d'urgence, me paraissait intéressante. L'offre d'hébergement d'urgence sur La Rochelle n'étant pas suffisante par rapport à la demande, le positionnement de l'auberge de jeunesse fut accueilli très favorablement.

Un projet avec des organismes (centre communal d'action sociale [CCAS], service accueil orientation [SAO], délégation territoriale d'action sociale [DTAS]) a été établi et il était nécessaire de préciser les limites de notre intervention. Après une concertation avec le personnel (notamment à l'accueil et à la veille de nuit), qui considérait que ce futur positionnement ne correspondait pas à notre mission première, nous sommes arrivés à des compromis. Nous nous limitons à l'accueil de nuit, car nous ne sommes pas un foyer social susceptible d'offrir un véritable suivi.

Lors d'une période d'essai, nous avons accueilli les premières personnes. L'accueil d'urgence a aussitôt amené dans la structure une population nouvelle, avec son lot de grandes difficultés à gérer (familles en errance, SDF, demandeurs d'asile). Cette expérience a atteint ses limites avec l'accueil de femmes violentées, accompagnées, la plupart du temps, de leurs enfants. Elles arrivaient dans la nuit, amenées par la police, le vendredi soir. La structure se retrouvait dès lors seule face à des personnes complètement démunies, sans aucun autre contact pendant le week-end.

Conduit par la volonté de favoriser l'intégration de personnes en situation difficile à un moment de leur vie, je me suis retrouvé confronté à l'expérience de mon équipe qui subissait de plein fouet le mal de vivre de ce public. Le travail de positionnement préalable du personnel s'est révélé insuffisant. Il a pourtant joué le jeu au-delà de ses limites.

Face aux tensions, j'ai pris la décision d'arrêter ce type d'accueil. Désormais, nous mettons à disposition un nombre très restreint de chambres individuelles et vérifions que le public accueilli n'est pas en trop forte opposition avec le public habituel.

Cette expérience m'a conduit à me rapprocher des lieux adaptés, pour y orienter les publics qui se trouvent dans ces difficultés. »

Mettre en place une politique d'insertion à l'auberge de jeunesse de La Rochelle

Philippe Moretti – fiche n° 10 (voir page 24)

« Le recours à l'emploi aidé au sein de l'auberge de jeunesse a concerné une quinzaine de personnes. Ces personnels devaient permettre à l'auberge d'assurer une partie de son activité dans quatre secteurs héritant d'un passif financier délicat. À cette occasion, nous avons été amenés à reconsidérer notre position au regard de personnels en parcours d'insertion. En

effet, leur accueil nécessite un véritable accompagnement. Ce constat nous a conduits à mettre en place une démarche cohérente en vue de faciliter leur intégration dans le monde du travail. Or, ce travail de conseil en insertion n'est pas inscrit dans les missions habituelles d'un directeur d'auberge de jeunesse. Convaincu, néanmoins, que cette étape était nécessaire pour une meilleure relation au travail, nous avons dû trouver, dans l'environnement immédiat, des opérateurs facilitant cette démarche : le fonds local emploi solidarité (FLES), l'Association pour la promotion des actions de prévention sur l'agglomération rochelaise (APAPAR), le plan local d'insertion par l'économie (PLIE).

En ce sens, l'auberge a constitué pour les intéressés un véritable laboratoire permettant à la fois d'acquérir une réelle expérience professionnelle et d'entreprendre un parcours de qualification. La réussite de ce type de projet nécessite, chez les personnes qui entrent dans ce dispositif, d'avoir une véritable motivation et des objectifs de formation définis. Cette obligation doit être vérifiée durant le recrutement et doit se confirmer durant la toute première partie de leur temps de travail dans la structure.

Le rôle de tuteur revêt dès lors une place fondamentale dans le projet. La fonction tutorale est double : le premier aspect repose sur des aspects purement techniques. Il est assuré par du personnel de l'auberge de jeunesse (référents des services, personnes en charge de la gestion du personnel et directeur). Dans le cadre de leur mission à l'auberge de jeunesse, la démarche qualité, fruit d'une réflexion collective des salariés et d'une exigence minimale notamment sur des aspects d'hygiène, permet au personnel en insertion d'avoir une représentation du travail souhaité, qui sert de référent d'évaluation au tuteur technique. Le second versant de la fonction tutorale concerne la démarche de construction du parcours vers l'emploi, qui nécessite de développer une vision plus générale du poste dans l'environnement de la structure. Elle est assurée par des organismes spécialisés avec l'appui d'opérateurs extérieurs. Dans un premier temps, un diagnostic court est établi, qui se conclut par un plan d'action. Le suivi est dès lors assuré par leurs soins, en lien et en accord avec le directeur de l'auberge. Des évaluations des aptitudes et des compétences professionnelles sur le lieu de travail sont réalisées. Elles visent à rendre plus lisibles les décisions qui concernent ces personnels. Elles encouragent la recherche de stages pratiques dans les entreprises ou le repérage de passerelles pour entrer en formation (perfectionnement des compétences, remise à niveau ou formation qualifiante).

Ce type de travail conduit le directeur à se situer à la frontière d'autres métiers, à intégrer des compétences qui n'étaient pas celles de son métier d'origine : il doit en même temps tenir la limite de son champ de compétences en ayant recours aux ressources existant dans l'environnement. »

COMMENTAIRE

Les missions traditionnelles d'une auberge de jeunesse consistent, outre l'accueil hôtelier et la restauration d'un public jeune, à assurer auprès de lui une mission éducative et culturelle au sens large : connaissance de l'environnement et de son histoire, activités d'animation auprès des jeunes.

Le contexte économique et social actuel a amené cette auberge de jeunesse de La Rochelle à accueillir des personnels en cours d'insertion, dans le cadre d'emplois aidés. Cette nouvelle activité eut comme conséquence directe d'élargir les missions du dispositif qui est devenu « entreprise d'insertion » tout en gardant ses missions traditionnelles. D'où la nécessité pour le directeur de devenir « conseil en insertion », d'analyser l'environnement par rapport au monde du travail et de nouer des partenariats « insertion-emploi » dans le cadre des objectifs poursuivis sur le registre de l'insertion professionnelle.

Un « effet retour » est à noter sur les missions traditionnelles de l'auberge de jeunesse : le tutorat mis en place suscite une « démarche qualité » ainsi que la mise en place de procédures d'évaluation des aptitudes et des compétences sur le lieu de travail. (Patrice Lorrot)

Traiter la question des impayés dans le cadre d'un centre de loisirs

Philippe Moretti – fiche n° 10 (voir page 24)

« Cette expérience se situe dans le cadre de mon ancienne fonction de directeur d'une structure éducative à la périphérie de la ville, accueillant une grande majorité d'enfants en difficulté. Cette structure de type centre de loisirs avait pour vocation de regrouper l'ensemble du public des quartiers populaires de La Rochelle.

Dans ces quartiers, les problèmes les plus fréquents étaient liés à la précarité, aux difficultés scolaires, à la perte d'autorité des parents. Du fait de l'éloignement géographique de la structure nécessitant un ramassage par car, j'éprouvais des difficultés à établir un contact avec les familles, les inscriptions étant pour une partie réalisées par courrier ou, le plus souvent, le jour même sur les sites de ramassage. Ce fonctionnement particulier renvoie à des situations délicates à gérer : enfant sans fiche d'inscription, paiement du séjour, gestion du nombre d'animateurs, nombre de places par ramassage...

Afin de remédier à cette situation qui ne pouvait tenir sur la durée, nous avons décidé de quelques changements minimes : les inscriptions se feraient à l'occasion de l'arrêt du car qui assurait le ramassage des enfants, en liaison avec les animateurs. À chaque arrêt du car, nous installions table et chaises au milieu d'une place du quartier et nous prenions le temps d'échanger. Cette modalité a permis une prise de contact directe avec les référents des enfants. Après un premier essai, une rencontre avec l'atelier des habitants a permis de renforcer cette action et d'avancer sur le partage des règles implicites ou des règles définies dans le règlement.

Ce rapprochement, minime en apparence, a suscité des relations totalement nouvelles (apprendre à se connaître, reconnaissance du travail réalisé, climat de confiance, échange d'idées...) entre les familles et les équipes d'animation ; de plus, cela a permis de régulariser les démarches administratives et d'assainir des situations financières délicates.

Cette nouvelle forme d'inscription correspondait aux attentes des familles (lien privilégié et échanges sur fond de coéducation), mais elle nous a aussi permis d'établir un contact important auprès d'elles. Le rôle des permanents est dès lors devenu un véritable enjeu dans le maintien de ces contacts. Il s'agissait de bien déterminer les limites de nos interventions sans nous immiscer dans des problèmes dépassant celui de nos fonctions habituelles.

Cela a eu pour effet de faciliter notre action éducative auprès des enfants qui nous posaient parfois des problèmes de comportement. Cette relation, basée sur l'échange et la convivialité, a permis à de nombreuses reprises d'anticiper et de réguler des problèmes d'ordre éducatif, mais aussi de résoudre des difficultés purement matérielles. Nos rencontres ont par la suite évolué. Nous avons maintenu notre présence sur les quartiers, mais nous avons aussi favorisé la venue des parents dans le centre de loisirs, dans le cadre des différentes journées portes ouvertes et des soirées festives organisées pour permettre l'intégration des habitants. Enfin, un des points importants a été la participation de ces familles aux assemblées générales et l'entrée de certaines au conseil d'administration.

Cette expérience m'a démontré qu'à partir d'une situation difficile, nous pouvons, en créant des espaces d'échanges et en instaurant de vraies rencontres, arriver à une véritable relation coéducative. Notre objectif final d'une meilleure intervention auprès des enfants nécessite de mettre aussi les parents au centre de nos préoccupations. »

Diriger une base nautique UCPA en passant d'une fonction d'opérateur à une fonction de développeur dans un territoire

Entretien avec Kevin O'Sullivan – fiche n° 14 (voir page 27)

Ce centre est situé dans la région la plus exposée au vent de France. La mairie de Port Barcarès a donné délégation à l'UCPA pour la gestion de l'équipement de la base nautique. Cette association de loisirs sportifs remplit en partie le centre grâce à la vente de « stages sportifs clés en main » sur catalogue. Ce type de centre appelle, semble-t-il, une direction classique et les compétences d'un directeur gestionnaire efficace. L'analyse de l'activité de ce professionnel fait apparaître plusieurs traits marquants, qui l'amènent à mobiliser des compétences nouvelles qui n'étaient pas identifiées dans le référentiel professionnel.

Il existe trois types d'évolution dans son contexte professionnel qui l'obligent à travailler autrement.

Le premier tient à l'évolution des comportements des publics, en particulier ceux qui ont modifié leur attitude à l'égard de la pratique sportive de loisir.

Les évolutions des publics, en particulier celles des jeunes, sont connues. Elles portent sur l'impatience à l'égard du temps d'apprentissage. Ce point est particulièrement sensible pour une structure qui fait le choix de se centrer sur l'entrée dans l'activité par le loisir. Une autre difficulté tient au « zapping », à la difficulté à se concentrer sur une seule pratique. La dernière tient à une intolérance accrue aux déconvenues liées à la météo. Ces changements, on le voit bien, mettent en cause une offre construite sur le stage sportif clés en main. Ils engendrent un décalage avec le savoir-faire de la structure et déstabilisent les animateurs pour qui la passion pour la discipline va de soi, puisque les gens se sont inscrits pour la pratiquer. Non seulement cela oblige les animateurs d'activités à modifier leur pédagogie, mais cela exige une évolution de la structure ; elle doit elle-même diversifier les propositions pour « changer », pour pallier par exemple une mauvaise météo. Comme les ressources internes sont limitées, il faut puiser dans les ressources de l'environnement pour élargir l'offre. C'est ainsi que le centre passe convention avec différents clubs locaux : club de karting, piscine à vague... Le directeur ne dirige pas seulement son centre, mais pilote une quinzaine de conventions avec des partenaires divers.

Le deuxième renvoie à l'évolution des politiques publiques, en particulier celles de la politique de la ville. L'inscription de l'UCPA dans cette politique conduit les centres à modifier leur fonctionnement pour s'ouvrir aux jeunes de quartiers défavorisés.

L'accueil des publics de la politique de la ville impose de nouvelles façons de travailler. L'expérience, parfois désastreuse, des premiers accueils collectifs, mais aussi individuels, de jeunes issus des quartiers se formule dans un premier temps autour des problématiques de violence. La question en fait passe vite du « Comment réagir et contrôler les phénomènes de violence ? » à « Comment penser l'accueil en amont de l'arrivée dans le centre ? ». Cette approche impose de travailler avec les centres d'inscription, d'exiger un contact préalable avec les institutions qui envoient les jeunes et un travail pédagogique de coopération. Elle conduit parallèlement les directeurs à expliciter les règles de fonctionnement et à faire saisir leur sens à l'ensemble du personnel et des publics accueillis. C'est dire que les règles qui étaient auparavant implicites, tenues pour acquises, doivent être réinvesties de leur sens et doivent être accompagnées d'une parole vivante qui s'adresse à des personnes. Si la compétence du directeur est seulement technique, rien ne garantit qu'il dispose dans son héritage des compétences et des qualités qui vont lui permettre d'avoir une parole construite sur le sens des règles et des lois, et de marquer ainsi les limites, de se référer le cas échéant aux institutions de sécurité publique. Là encore, les façons d'agir diffèrent si les liens de coopération sont ou non établis en amont de la gestion des difficultés. Ici encore, l'accueil renvoie à la nécessité de développer de la compétence collective qui exige du directeur de rencontrer des

personnes appropriées, d'animer des collectifs de travail, de rencontrer les publics accueillis, et ne pas considérer que cette fonction de relation relève de ses subordonnés.

Le troisième tient à la nécessité de naviguer entre les intérêts de l'association nationale et ceux des décideurs et partenaires du territoire. Cette contrainte conduit à passer d'une position d'opérateur, exécutant des orientations décidées nationalement, à une position de développeur au niveau local. Le directeur, de ce fait, organise, impulse un réseau d'offres d'activités pour répondre aux besoins renouvelés de son public. Il est ainsi engagé dans le développement d'un territoire en relation avec les différents élus.

COMMENTAIRE

C'est sans doute ce point qui est le moins explicite au niveau du travail prescrit de ce directeur de centre. Lors de la prise de ses fonctions, Kevin O'Sullivan dit bien que c'étaient les questions d'organisation, de « management » comme on dit dans les référentiels, qui étaient prégnantes. En fait, ces fonctions mises en place, la difficulté consiste à se retrouver dans les enjeux institutionnels et politiques. Anticiper nécessite de déterminer les nouvelles frontières de son territoire d'action : développer des partenariats pour toucher les publics locaux et pouvoir compter sur des compléments d'activités hors saison certes, mais cela implique de trouver avec qui passer convention. C'est ici qu'il faut pouvoir croiser les finalités de la structure nationale, les intérêts de la municipalité, propriétaire de l'équipement, et les données des politiques locales, régionales et nationales. N'y a-t-il pas danger de fragiliser la structure si les partenariats se font avec des villes d'une seule orientation politique, en particulier quand la région et le département viennent de changer de majorité ? Les choix, on le voit bien, exigent d'analyser des données complexes. Le directeur se trouve amené à analyser le contexte et à se situer comme professionnel dans une association qui a son propre projet, mais aussi à prendre des initiatives et à s'inscrire dans le projet de son association.

Les attentes des publics jeunes à l'égard de la pratique sportive changent et exigent un ajustement de la pédagogie mise en œuvre, mais aussi de l'offre de loisirs sportifs.

L'inscription de la structure nationale dans la politique de la ville conduit à accueillir des publics qui ne sont pas les publics traditionnels et protégés de cette structure. La diversification des publics nécessite de repenser les modes de fonctionnement, l'inscription, l'accueil, la formation des personnels, le fonctionnement interne (explicitation des règles...).

Les difficultés économiques de l'association nationale sur le terrain du marché du loisir sportif invitent à passer à un mode de gestion des équipements en prise avec les potentialités d'un territoire local. (Patrice Lorrot)

Travailler avec des publics en situation de précarité dans une perspective de développement du pays morvandau

Entretien avec Bernard Lavault – fiche n° 7 (voir page 22)

Il part de deux constats majeurs. Tout d'abord, l'entretien de l'espace rural n'est plus assuré par les ruraux, qui continuent seulement à s'occuper de l'entretien qui peut se faire au moyen d'engins mécanisés. Par ailleurs, on constate l'augmentation d'une population précarisée (bénéficiaires du RMI) à laquelle s'ajoute une population d'origine urbaine, qui souhaite travailler en milieu rural en acceptant une certaine forme de précarité. Le public bénéficiaire du RMI est en majorité ressortissant de la MSA, ce qui est un facteur nouveau pour cette caisse. Ce sont d'anciens ouvriers agricoles qui, pour la plupart, étaient pris en charge dans les anciennes exploitations agricoles qui remplissaient le rôle de famille d'accueil. Il existait auparavant une prise en charge collective de cette population. La mécanisation et la reprise des exploitations par des plus jeunes ont précarisé ce public qui est peu autonome (absence de permis de conduire pour le plus grand nombre). On est donc face à une main-d'œuvre non

qualifiée, sous-formée, souffrant parfois de handicap léger et d'alcoolisme. Ces évolutions ont marginalisé cette population qui possède pourtant des savoir-faire qui tendent à disparaître et une bonne connaissance de son environnement.

L'objectif du projet est d'articuler les deux problématiques (insertion d'une population et revalorisation d'espaces ruraux) et de permettre à ce public de trouver une façon pérenne de garder une employabilité à l'échelle du pays.

Le projet porte sur la revalorisation d'une ancienne voie ferrée, il prend en compte l'exigence de développer de l'emploi dans la filière du bois et s'adresse à une population précarisée en utilisant le cheval dans les travaux de débardage, ceci à des fins à la fois écologiques et pédagogiques.

Ce projet, initié au départ par la MSA et l'association, est repris dans le cadre du pays (regroupant soixante-quatre communes) et se voit financé dans le cadre d'un programme européen. Pour les politiques, « la voie verte » permettra un développement économique grâce au tourisme. Le responsable du projet a du mal à faire prendre en compte la spécificité du public qui, compte tenu de sa culture de travailleur indépendant et de son expérience d'assistance, résiste à se situer dans une dynamique de productivité et de rentabilité.

Réorienter un mouvement de jeunesse : les Scouts et Guides de France

Entretien avec Catherine Bouget-Schlagdenhauffen – fiche n° 5 (voir page 21)

Elle est embauchée par le conseil d'administration pour faire évoluer l'association Guides de France. Le dynamisme dont cette association hérite (soixante mille membres) a permis au scoutisme d'être un des rares mouvements de jeunesse actifs. Pourtant, il a perduré grâce à un mode de fonctionnement plutôt autarcique, à un recrutement dans des milieux relativement protégés, qui est resté à l'abri des évolutions des publics jeunes, entretenant peu de liens avec le reste du monde éducatif. Les difficultés actuelles (la baisse des effectifs, l'emploi de bénévoles) rendaient inévitables des transformations profondes. Celles-ci se concrétisent dans les décisions de rapprochement avec les Scouts de France, de réorganisation territoriale, de changement de mode de direction. C'est à quelqu'un qui n'est pas du sérail du scoutisme qu'est confiée la tâche d'accompagner ces transformations.

Les missions de Catherine Bouget-Schlagdenhauffen, en codirection avec un membre du conseil d'administration de l'association, sont de conduire le processus de rapprochement avec les Scouts de France, de penser une nouvelle organisation territoriale, de mettre en place un nouveau mode de direction et d'accompagner la réflexion sur un nouveau projet éducatif. Cette fusion, après deux ans de travail, est aujourd'hui réalisée. Elle a nécessité de penser une réorganisation en lien étroit avec une actualisation de la réflexion éducative portant sur la question décisive : « Qu'est-ce qu'éduquer des filles et qu'est-ce qu'éduquer des garçons au début du XXI^e siècle ? »

Le travail a nécessité, pour cette codirection, de recenser ce que les groupes locaux avaient inventé, tant au niveau organisationnel qu'au niveau éducatif, ce qui impliquait de penser et mettre en œuvre une démarche participative, au travers de processus formels mais aussi informels. Il s'agissait de faire s'asseoir autour de la table des gens ayant deux cultures associatives différentes malgré l'appartenance à un même mouvement, de proposer une nouvelle organisation territoriale, de repenser la coopération des bénévoles et des salariés, de redéfinir le visage de ce nouveau mouvement avec ses soixante-six mille bénévoles, ses cent cinquante salariés, et de mettre en place une direction collégiale.

COMMENTAIRE

Conseillère de direction aux Guides de France, Catherine Bouget-Schlagdenhauffen a su évaluer de façon pertinente les ressources de cette structure, ainsi que ses difficultés au regard d'un contexte social et culturel qui a beaucoup évolué ces dernières années.

Les Guides de France sont l'un des mouvements de jeunesse les plus anciens et les plus cohérents dans son projet éducatif, ce qui en fait encore actuellement un pôle de référence pour des milliers de familles.

Les difficultés rencontrées sont les suivantes : les Guides de France sont une institution déjà ancienne, dont les pratiques ont été élaborées pour être en cohérence avec des familles socialement protégées dès la fin de la Deuxième Guerre mondiale.

Les pratiques actuelles sont de plus en plus en décalage avec les demandes des jeunes, même socialement protégés.

Catherine Bouget-Schlagdenhauffen était capable de saisir les changements du contexte culturel et, en même temps, de faire l'analyse institutionnelle du mouvement.

C'est à partir de cette double compétence qu'elle a pu promouvoir une évolution qui a abouti au rapprochement avec les Scouts de France et, consécutivement, permis de mettre en place un nouveau mode de direction ainsi qu'un projet éducatif plus moderne. (Patrice Lorrot)

Renouveler le modèle d'assistance d'une association caritative, « la Fraternité Marseille-Toulon des Petits Frères des pauvres », en s'appuyant sur les ressources de proximité

Entretien avec Manuel Pinto – fiche n° 19 (voir page 29)

Titulaire du DE PAD, nommé, depuis deux ans, directeur d'une antenne des Petits Frères des pauvres, Manuel Pinto gère dix-neuf salariés qui ont en charge, à leur tour, deux cents bénévoles. Cette structure, d'un budget de 1 200 000 euros, a pour mission l'accompagnement des personnes âgées.

Cette fraternité, issue d'un projet caritatif, autofinancée par des dons, d'une part, est en train de se structurer en association, de professionnaliser ses personnels en créant une grille de qualification pour les animateurs permanents, d'autre part, elle tente de faire évoluer son mode d'intervention et de redéfinir son territoire d'intervention régional au niveau européen. On observe un fonctionnement caractérisé par un pôle centralisé, coexistant avec une autonomie des fraternités locales telle que cela conduit à un développement sans cohérence, réglé par les jeux de pouvoir dans les équipes locales.

Cette structure a vécu grâce à des dons privés. Le modèle d'intervention auprès des personnes âgées relevait de la relation individuelle, construite sur un modèle paternaliste et marquée par l'empreinte des assistantes sociales à la retraite, qui trouvaient chez les Petits Frères des pauvres une prolongation de leur activité professionnelle. Le mouvement, traversé par des tensions entre deux grands courants, cherche à faire évoluer le mode d'intervention des bénévoles. Partant de la conviction que « ce n'est pas la canicule qui tue, mais la solitude ! », il s'agit d'intervenir également auprès de l'entourage de la personne âgée, pour tenter de restaurer une dynamique de vie autour d'elle au lieu de se limiter à la relation duelle d'aide à la personne. Il s'agit de réorganiser le fonctionnement de la fraternité et de revoir le mode de recrutement des bénévoles, en le liant à des critères de proximité sur un territoire.

Il s'agit aussi de développer, sur un territoire d'action précisé, de nouvelles formes de liens institutionnels avec le réseau gérontologique et avec les partenaires sociaux (par exemple la caisse régionale d'assurance maladie) portant sur l'organisation de séjours de vacances.

Ce type de choix oblige à sortir d'un fonctionnement « entre soi » des bénévoles et de penser la question de l'ouverture à des groupes non confessionnels, jusqu'alors partenaires exclus des fraternités.

Le rôle du directeur consiste à dynamiser, en interne, les équipes sur cette nouvelle orientation et à développer, en externe, les partenariats, ceci dans le cadre de pressions politiques fortes. Dans le « contexte de la canicule », et compte tenu de l'extrême sensibilité politique sur la question des personnes âgées, les tentatives ne manquent pas, de la part des instances politiques locales, de mettre la main sur le potentiel d'interventions bénévoles que constitue le réseau des fraternités. À titre d'exemple, à l'approche de l'été 2004, le directeur avait été sollicité par la préfecture pour fournir son fichier de bénévoles.

On voit que le changement opéré par Manuel Pinto est significatif des évolutions des frontières, la première frontière étant celle de l'intervention privée par rapport à l'intervention publique, la deuxième celle du travail social « clinique » par rapport à un travail d'animation du territoire. Manifestement, il s'agit de faire en sorte que les personnes âgées puissent non seulement être prises en charge, mais aussi inviter chez elles des voisins lors de la fête du voisinage, par exemple. Il s'agit de passer d'un travail centré sur la personne à un travail sur le lien social, celui-ci devenant le support de l'aide à la place de la relation duelle. Dans cette perspective, le potentiel des bénévoles, s'ils peuvent être formés suivant cette nouvelle approche, constitue par lui-même une ressource de dynamisation locale.

COMMENTAIRE

La nécessité de modifier le mode d'intervention auprès des personnes âgées (passer d'une relation duelle à un travail sur l'environnement) conduit ce groupe caritatif à changer son fonctionnement interne et à chercher un modèle d'intervention solidaire qui ne se confonde pas avec son modèle hérité, ni avec le modèle traditionnel du travail social. Il s'agit de travailler avec les personnes du contexte dans une perspective de redynamisation des liens de vie quotidienne, de veille, de solidarité civique.

Le directeur, embauché sur un profil formel de gestionnaire, est conduit à faire un travail d'analyse du territoire, de gestion de groupes. (Patrice Lorrot)

Utiliser la gestion d'un site Internet municipal comme outil de développement

Éric Munier – fiche n° 11 (voir page 25)

« L'association que je dirige occupe dans la ville une place importante, elle est à la fois le centre culturel, la MJC, et surtout le carrefour des associations de la ville. On la considère souvent comme un service municipal, mais chacun s'accorde pourtant à reconnaître son autonomie et sa pluralité.

Elle s'est intéressée avant 1980 aux nouvelles technologies et a créé à cette époque son premier club informatique.

À la différence de trop nombreuses villes de France, notre municipalité a souhaité très tôt faire son site Internet. Elle en a confié la réalisation à une société spécialisée qui a fait un excellent travail, mais s'est contentée à l'époque de reproduire, sous forme électronique, le guide papier existant.

Parallèlement, les activités de l'association m'avaient amené à créer une salle informatique connectée à Internet. Nous étions encore dans les balbutiements de ce grand réseau de communication. Lorsque le prestataire a souhaité montrer son travail avant de le mettre sur "la toile", c'est dans notre équipement – le seul de la ville connecté à Internet – que tout l'"aréopage" municipal s'est déplacé.

J'ai très vite été convaincu que ce puissant outil devrait être plus qu'un outil de communication et j'ai compris que ce site ne pourrait pas réellement "vivre" en restant déconnecté de la

population. Il fallait concevoir un outil dynamique, et pour cela nous devons le faire sur place. Notre façon de voir a été entendue par les élus responsables du site et nous avons pu passer une convention avec la ville pour prendre en charge la mise à jour et l'évolution du site. Le travail de départ se limitait à mettre à jour les informations statiques des pages du site. Puis, grâce au travail coopératif qui s'est installé, nous avons pu inclure des fonctionnalités interactives et faire évoluer le site avec l'apport de nombreux citoyens. Les associations de la ville ont une grande part dans cette transformation, qui a permis, entre autres, de réaliser plusieurs embauches, de maintenir toujours au meilleur niveau les installations. Nous pouvons maintenant nous positionner comme centre de formation aux nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC), et les employés de la ville en sont les premiers utilisateurs, tout autant que les dirigeants associatifs. Nous sommes en mesure de partager avec les associations qui veulent créer leur propre site un savoir-faire et des moyens mutualisés leur permettant de se lancer dans cette aventure à moindre coût. Tout ce travail, complété par d'autres actions, en particulier celles visant à offrir l'accès pour tous à Internet, crée localement du lien qu'on pouvait craindre de voir s'estomper avec l'utilisation du virtuel. »

Recentrer un service d'animation sur ses missions éducatives par l'utilisation des NTIC

Nicolas Molotkoff – fiche n° 6 (voir page 22)

« La mission du responsable de l'action éducative que je suis est d'animer, de coordonner et de contrôler, sur le territoire de deux arrondissements, l'action éducative visant à la mise en œuvre de la politique éducative municipale sur les temps périscolaire et extrascolaire. Le constat que je fais aujourd'hui est l'absence de communication, d'échanges des pratiques professionnelles pertinentes des équipes éducatives des centres de loisirs. Chaque centre est fermé sur lui-même, les ouvertures sur l'extérieur sont ponctuelles et se résument à des animations communes pour les enfants.

Les pratiques et les connaissances professionnelles sont hétérogènes, mais riches et pertinentes, cependant il n'existe aucun lieu pour les partager. Deux contraintes essentielles expliquent cet état de fait : la coordination des centres de loisirs se fait essentiellement sur un modèle administratif ; lors des réunions, l'organisation prend le pas sur la mission éducative et, avec le temps, les activités d'impulsion de projets et d'aide aux équipes s'effacent.

Pour être fidèle à sa mission, le directeur du centre de loisirs doit trouver un moyen de se préserver de l'administration des tâches et de la lourdeur bureaucratique ; de lutter contre la modélisation du système des circonscriptions (qui ont des tailles différentes, des publics différents), sans jamais perdre de vue le territoire et son public ; et, enfin, de se garder d'une rationalisation excessive.

La seconde contrainte est liée au temps de travail des animateurs titulaires et vacataires : les réunions ne peuvent se faire qu'en dehors du temps de présence des enfants, et il est difficile de réunir les animateurs vacataires (tous étudiants).

Dès lors, comment concilier ces contraintes avec la volonté de mettre en place un système d'échanges sur les comportements professionnels pertinents, de réfléchir sur la place et l'avenir de l'enfant, sur les valeurs éducatives ?

Une idée simple consiste à utiliser les NTIC en créant une plate-forme coopérative, en profitant de l'informatisation des centres de loisirs en cours.

Elle se résume en la création d'un réseau de veille d'informations et d'échanges sous la forme d'un site Internet. C'est là une nouvelle activité (logistique, coordonnateur NTIC) qui apparaît,

et donc une transformation des pratiques professionnelles classiques. Un nouvel emploi se dessine et pourrait amener la création d'un poste nouveau, qui ne devra pas oublier l'aspect pédagogique et le cœur du métier. Plutôt que de maintenir un système de diffusion de l'information lent, il faut faciliter la gestion (indispensable aussi) en améliorant les supports de communication. Celle-ci doit devenir plus rapide, plus accessible, persistante, économique pour les tâches récurrentes.

Il s'agit de ne plus procéder à des réunions où l'information est exclusivement informative et descendante. Le temps ainsi dégagé permettra de se recentrer sur la mission originelle : la pédagogie, l'éducation et surtout l'enfant. Ainsi les réunions ne devront plus être "administratives" mais orientées sur l'animation "en valeur absolue".

Les objectifs du site visent donc à mettre en ligne toute la partie administrative : documents à télécharger, réglementation, tâches répétitives, animations, planning des cars..., mais aussi des ressources informatives : liens, articles, références théoriques...

Mais ce site interactif veut aussi mutualiser et diffuser les connaissances et les expériences des acteurs éducatifs. Tout ceci implique une participation par une publication immédiate des articles des acteurs (animateurs, directeurs), une participation des acteurs en ligne par la rédaction de témoignages, des retours venant des agents partis en formation qualifiante.

Pour cela, il est nécessaire de créer une démarche de coformation réciproque et gratifiante, de développer un processus d'information continue des connaissances des équipes.

Il s'agit de proposer un lieu virtuel où les compétences individuelles ou collectives peuvent s'exprimer librement. Ce concept de coconstruction des savoirs différents doit donner lieu à une meilleure assise des pratiques, ou encore permettre d'en découvrir d'autres. Nous gageons qu'il apportera de la plus-value aux projets pédagogiques et, *in fine*, une qualité accrue dans l'accueil du jeune public. »

COMMENTAIRE

L'utilisation des nouvelles technologies, contrôlée ici comme un moyen, est un outil utile pour recentrer l'équipe sur sa mission éducative. Le pari est fait, par ce directeur, qu'elle peut être l'occasion d'interactions nouvelles entre les professionnels généralement isolés dans des pratiques individualisées, construites autour de la spécialité d'intervention, et souvent indifférentes à la construction d'un cadre commun d'intervention pédagogique. (Patrice Lorrot)

Redéfinir le projet d'un foyer de jeunes travailleurs (FJT), en pays mellois, à partir du territoire

Entretien avec Patrick Valat – fiche n° 8 (voir page 23)

Le coordinateur et responsable du FJT du pays mellois est à la tête d'une équipe de quatre salariés, avec des fonctions très différenciées en termes d'activité prescrite (un éducateur spécialisé, un animateur socio-éducatif, un secrétaire comptable, un personnel d'entretien). Le pays mellois se situe entre les villes de Niort et de Poitiers. Cette structure existe depuis 1996 avec, à sa création, une fonction de résidence sociale. Depuis 1999, l'agrément FJT devait permettre à la structure de développer un projet d'équipement éclaté. Effectivement, le FJT intervient sur l'ensemble du territoire du pays mellois (six cantons) avec des petites unités (de six à trente places) sur chaque canton. Le public qui peut bénéficier de ses services est celui des 18-30 ans (évolution du concept de jeunesse). Ces équipements sont la propriété des collectivités locales. Le travail vient en complément des actions menées par les CCAS et l'Office HLM, principal bailleur social sur le territoire. Le conseil d'administration est essentiellement composé d'élus

des collectivités et des principaux partenaires (CAF, DTAS). Le conseil d'administration et l'ancien responsable s'étaient lancés dans l'agrément FJT en ne percevant que l'accès à une manne financière. Cette opportunité aurait dû servir à repenser le projet global de développement de la structure. Au lieu de cela, un développement réticulaire a été mis en place, avec pour seul objectif d'occuper l'ensemble du territoire mais sans aucun lien avec les problématiques locales sociales (mobilité, publics concernés par l'habitat social, développement de partenariat). D'un point de vue structurel, cette stratégie de développement a fragilisé l'association dans ses finances et a renforcé la perception du FJT comme gestionnaire d'habitat social, et non pas comme l'interlocuteur de la problématique de l'habitat pour le public jeune. Cet héritage influence considérablement les missions du coordinateur. Ces dernières, comme décrites dans le contrat de travail, sont d'assurer le fonctionnement courant de la structure et toutes les tâches dévolues à « un bon responsable de structure », c'est-à-dire gestion, suivi du personnel, représentation de l'association. L'accompagnement des résidents, en lien avec l'équipe, est un héritage du profil de poste de l'ancien responsable. Les missions sont de tous ordres et doivent être composées en tenant compte de l'histoire de la structure. On peut déterminer deux champs d'intervention. Le premier repose sur la capacité à repenser le projet en lien avec les besoins réels du territoire, c'est-à-dire à prendre en compte les difficultés que rencontre le public visé en FJT pour l'accès au logement. Cela renvoie à d'autres problématiques liées aux parcours des jeunes demandeurs d'emploi, mais aussi des familles monoparentales, la question de la mobilité en milieu rural. Cela permet de poser la question suivante : la fonction habitat peut-elle être traitée en ignorant les différents niveaux de difficulté de vie des jeunes ? Cela nécessite de rechercher des partenariats parmi les autres acteurs locaux. Mais aussi de mener un travail de pédagogie vis-à-vis des élus pour changer à terme leurs perceptions de ces problématiques. Car le jeune est perçu dans son aspect négatif, et de toutes façons, pour eux, « c'est du social ! ».

COMMENTAIRE

La capacité de se servir d'un « diagnostic » de territoire et de l'analyser en termes interactifs est ce qui a permis à ce responsable de FJT de repenser le projet de son dispositif de façon à répondre « aux besoins réels » du territoire. C'est à partir d'un diagnostic global, non exclusivement centré sur « sa clientèle de jeunes », que le FJT a pu devenir « l'interlocuteur de la problématique habitat pour le public des jeunes ».

Cette position s'est révélée la seule permettant de relier d'autres problématiques souvent négligées : la mobilité en milieu rural, l'évolution du contexte familial...

En deuxième lieu, c'est cette position qui a permis au FJT de sortir d'une logique instrumentaliste face aux instances politiques (élus) et sociales (CAF), de gérer de l'habitat social pour occuper celle d'une certaine expertise sur des questions décisives concernant la vie des jeunes sur ce territoire.

On notera en outre que la « gestion de l'équipement » s'en est trouvée optimisée. (Patrice Lorrot)

Développer une action collective, avec de jeunes parents, dans une PAIO, en dépassant les frontières de métiers

Entretien avec Danielle Brunet

Pour Danielle Brunet, directrice de la PAIO du pays mellois, le changement majeur porte sur la modification des frontières des métiers traditionnels du champ social.

La plate-forme de service de la PAIO a pour mission l'accueil des 18-25 ans. L'objectif explicite de cette structure est l'insertion professionnelle. Dans les faits, le travail réel, au travers

de vecteurs divers comme la préqualification, la santé, les loisirs, l'habitat, passe par une visée plus globale de la formation des personnes et des citoyens.

Prenons un exemple : la PAIO fait le constat que, pour prendre en compte les besoins de jeunes en rupture de parcours, il est nécessaire de leur proposer une plate-forme de services qui traite globalement de leurs questions (logement, santé, emploi), en reliant projet de vie et projet professionnel. Or, la directrice constate que de jeunes mamans à la recherche d'un emploi, intéressées par l'approche proposée en préqualification, quittent la plate-forme. Pourquoi ? En fait, aucune possibilité de garde d'enfant ne leur est accessible, voire proposée. En effet, les assistantes maternelles, qui pourraient être disponibles, hésitent à accueillir ce public par crainte de ne pas être rétribuées. La PAIO s'empare du problème et propose un temps d'échanges avec les stagiaires jeunes parents, les responsables de la plate-forme, le centre social et la PAIO. Il en résulte une mobilisation collective.

Des financements sont trouvés à travers le pays dans le cadre de la mise en place de micro-projets. La CAF propose même de valoriser (en augmentant le coût horaire) les assistantes maternelles, qui deviendraient partenaires du projet. Le conseil général est aussi sollicité au travers des travailleurs sociaux, qui revendiquent le suivi de ce type de public. C'est là qu'une situation de blocage apparaît, due aux prérogatives des différents professionnels.

En fait, vont se confronter deux identités professionnelles : celle des acteurs de la PAIO, autour d'une approche collective des publics, d'une prise en charge globale de l'insertion, et celle des travailleurs sociaux, qui, engagés dans une prise en charge presque exclusive des publics « en difficulté » dans le cadre d'une approche toujours individualisée, n'avait donc pas pu pointer ce dysfonctionnement.

La PAIO a identifié un problème « de vie quotidienne » d'une partie du public qu'elle accueille. Elle prend le problème « à bras-le-corps » en favorisant une dynamique de mobilisation du groupe de jeunes femmes.

Cette situation de blocage a pour effet de discréditer les institutions au yeux du public. Elles apparaissent, dans cette situation banale, incapables de surmonter la difficulté pour se saisir d'une problématique locale.

Danielle Brunet pointe un obstacle de taille aux frontières entre les métiers : il faut, d'un côté, tenir les missions originelles et fondatrices de son champ d'action, de l'autre, prendre en compte l'inévitable « perméabilité » de ces frontières.

En effet, dans cet exemple concernant le développement social, le travail entrepris par la PAIO autour des dynamiques sociales révèle que les entrées sont multiples. Même si le vecteur principal est l'emploi, les éléments de réponses se trouvent aussi à l'extérieur, dans une collaboration avec d'autres intervenants, occupant d'autres champs d'action.

Les situations de plus en plus complexes des jeunes obligent des observations et des avis différents au regard de leurs situations individuelles et collectives. Cela dépasse le champ du partenariat car de nombreux intervenants, spécialistes dans leur domaine, sont parfois démunis pour comprendre, par exemple, les modes d'affiliation des jeunes, leurs comportements... La prise en compte différente, plus pertinente, et donc plus efficace, de ces publics nécessite la fabrication de compétences nouvelles.

L'approche faite par la plate-forme service et formation (PSF) permet de valoriser des dynamiques de groupes sur des modes « positifs » d'affiliation, à l'inverse d'autres modes plus connus, et « négatifs » autour de certains comportements (incivilités, conduites à risque...) qui, au final, ne constituent pas des facteurs d'insertion, mais au contraire des facteurs d'exclusion.

COMMENTAIRE

En ce qui concerne l'animation ou le développement local, les évolutions, tant sur le terrain que dans l'environnement législatif et institutionnel, infléchissent le positionnement des dispositifs, des missions et des pratiques des opérateurs : il y a souvent plusieurs modèles, notamment deux modèles prescrits antagonistes. Les professionnels sont souvent pris dans une double injonction : être fidèles à un modèle reconduit par les filières de formation et répondre à la complexité des problématiques de terrain.

C'est ainsi que les travailleurs sociaux, formés et professionnalisés dans un rôle d'écoute et de conseil individuel à des personnes le plus souvent défavorisées, peuvent se voir mis en demeure d'impulser des actions collectives : réunir des groupes, les informer, les mobiliser, intervenir ensuite comme animateurs, personnes ressources...

Ces deux rôles définissent deux identités qui peuvent difficilement se concilier et qui susciteront des clivages et des oppositions chez les collègues et les partenaires.

Les deux rôles peuvent faire chacun l'objet de prescriptions, de formations et de supervisions dont les orientations ne se recoupent pas forcément (deux modèles, deux injonctions divergentes, éventuellement deux identités professionnelles antagonistes).

Chaque prescription sera ensuite adaptée par les travailleurs sociaux et sur chacun des registres ; on pourra alors observer le travail réel et le travail prescrit. (Patrice Lorrot)

Créer des modes alternatifs d'insertion grâce au développement des compétences collectives

Jean-François Hérault – fiche n° 12 (voir page 26)

« Il y a un peu plus d'une vingtaine d'années sont apparues les premières structures d'insertion pour tenter de répondre à des publics, de plus en plus nombreux, exclus du monde du travail. À l'origine, c'étaient des acteurs sociaux qui intervenaient et prenaient l'initiative de mettre en place un projet d'insertion sur un territoire donné. Le travail d'insertion s'appuyait sur un courant de dames patronnesses et était fortement empreint de sensibilité sociale.

Les opérations étaient souvent implantées dans des structures sociales (centre social, maison de quartier...). Certaines d'entre elles, bénéficiant de mannes financières, ne s'intéressaient guère à l'efficacité de leur action.

Les actions étaient pensées autour de la personne et se traduisaient bien souvent sous forme d'activités occupationnelles, limitant leurs perspectives d'évolution sur le marché de l'emploi. Aujourd'hui, on constate une évolution significative dans le champ de l'insertion.

Les structures ont intégré des professionnels en lien avec un secteur de production et se positionnent sur un service ou un marché économique à part entière (les secteurs de l'environnement, du tri sélectif, du bâtiment, des espaces verts...).

Ce qui fait la force et la particularité des structures d'insertion, c'est le brassage et la confrontation des cultures professionnelles. Les acteurs sont issus de différents milieux : s'y côtoient des personnes issues du secteur économique (artisans, spécialistes, commerciaux...), du secteur social (éducateurs, conseillers en insertion professionnel ou en économie sociale et familiale, assistants sociaux...), du secteur de la formation, de l'animation, du management, des ressources humaines (gestionnaires, agents de développement...).

Mais les structures d'insertion ont tendance à se spécialiser autour d'une ou deux activités économiques. Ainsi, de nombreuses initiatives créées et gérées par des centres sociaux se sont détachées de ces équipements et ont pris leur propre envol. Cette évolution conduit à un risque d'enfermement des structures d'insertion par l'activité économique (SIAE). Ce mouvement a des effets sur l'accompagnement des publics. L'accès à la culture, aux loisirs est secondaire.

Ce phénomène est amplifié par les logiques de financement. La discrimination qui en découle tend à maintenir des publics momentanément en difficulté dans les SIAE et à limiter la mixité sociale. À titre d'exemple, Cap vert, une association de Poitiers, gère un chantier d'insertion de construction navale (petits voiliers) et accueille un public à l'origine composé principalement de jeunes. Elle est obligée, pour des contraintes de financement, de cibler des bénéficiaires du RMI ou des chômeurs de longue durée.

Or, les exigences d'une insertion sociale durable (revitalisation de la vie sociale) conditionnent largement les possibilités d'insertion dans l'emploi. Une prescription ou une orientation prématurées vers l'insertion par l'économie de publics qui ne sont pas encore prêts à travailler est inadaptée et ne répond ni aux besoins des personnes concernées ni à ceux de l'entreprise. L'accompagnement doit donc être pensé sous forme de parcours d'insertion et doit mobiliser différents acteurs, ce qui conditionne une nouvelle façon de travailler en créant de la compétence collective. Cela met en évidence le besoin de professionnalisation des acteurs dans un processus de travail coopératif. »

COMMENTAIRE

Les structures d'insertion cherchant à créer, pour les utilisateurs, un monde « vivable » sont parfois menacées de repli. Il est donc indispensable de travailler à développer, chez les bénéficiaires, une relation d'habitant actif qui circule, s'implique dans la vie locale. Cela implique d'articuler ces initiatives avec des potentialités diversifiées (loisirs, culture...) sans se limiter à l'injonction d'insertion économique.

Situer la question de l'insertion des jeunes dans une démarche de développement local a été l'une des préoccupations initiales de Bertrand Schwartz. On sait que cette préoccupation a été à l'origine des PAIO et des missions locales. On sait aussi que la dérive qui guette ces structures est de devenir, procédures obligent, des agences ANPE pour jeunes.

La mission du « chargé de développement » du réseau de structures d'insertion sur Poitiers n'a pas été limitée par lui aux structures d'insertion elles-mêmes : l'analyse des logiques d'exclusion a permis de les sortir d'un positionnement de repli, de dépasser l'injonction de l'insertion économique et de mettre en route des processus visant à créer un « monde vivable » dans les domaines de la culture, des loisirs et de l'habitat.

Par sa nouvelle position dans une démarche de développement global local, le réseau de structures d'insertion quitte son image philanthropique pour devenir un interlocuteur crédible. (Patrice Lorrot)

Développer de la formation collective avec l'appui d'un organisme paritaire collecteur agréé : Uniformation

Philippe Moretti – fiche n° 10 (voir page 24)

« À l'initiative de la déléguée départementale des Francas, un groupe de responsables de structures éducatives (centres de loisirs, accueil périscolaire, accueil des adolescents...) s'est constitué. Dans un premier temps, nous avons l'idée de nous rencontrer d'une manière régulière (une fois par trimestre), avec la volonté d'échanger sur nos pratiques.

Cette mise en réseau (environ une dizaine de structures) a eu pour effet de créer un échange de compétences dans des domaines très différents (suivi comptable, économat, méthodologie de projet, démarche éducative...). Cela a mis en lumière des besoins de rencontres plus formalisées et plus spécifiques, rattachées à une thématique commune.

Pour consolider notre démarche, nous avons eu la volonté d'associer à ces échanges les équipes d'encadrement. À partir de ce moment, des commissions ont été créées (en fonction des thèmes) ; elles sont pilotées, soit par un salarié des Francas, soit par un responsable de

structure compétent en la matière. Voici quelques exemples des thématiques abordées : finances, animation, droits de l'enfant, séjours d'été...

Après plusieurs évaluations des divers travaux, réalisées par les structures, en commun ou seules, des besoins de formations furent identifiés. Ces derniers touchaient l'ensemble des services (de l'accueil aux directeurs, en passant par les animateurs et le personnel de service). Un plan de formation a été élaboré, soutenu par l'organisme Uniformation dans le cadre des "formations groupées".

Ce type de formation était tout d'abord piloté par le département de Charente-Maritime ; il a été ultérieurement redéfini par la fédération nationale et piloté par la région (notamment par rapport au numéro d'habilitation).

D'autres opérations dans le cadre de ce groupe ont été mises en place ; des dossiers communs déposés au titre des Francas ont permis d'obtenir plus facilement des subventions pour des équipements informatiques et pédagogiques (financements de la CAF et du conseil général). »

COMMENTAIRE

Cet exemple montre l'intérêt des organismes tels qu'Uniformation pour des « formations groupées ». Des formations, du type de celle qui est décrite ici, pourraient constituer une amorce de réponse à la nécessité de promouvoir des modalités de formation qui contribuent au développement des compétences collectives. (Patrice Lorrot)

Entre missions réelles et missions prescrites : comment préserver une cohérence d'intervention dans une succession permanente de dispositifs et un changement annuel de priorités

Erika Bongini – fiche n° 18 (voir page 29)

« La première mission est celle, traditionnelle, de tout responsable politique de la ville : elle vise l'amélioration de l'environnement par le biais d'aménagements urbains. Cette mission repose sur le postulat, implicite chez bon nombre d'urbanistes et d'architectes, selon lequel un milieu de vie plus agréable aurait pour effet de développer une vie collective, sinon harmonieuse, du moins plus vivable. Il s'agit donc, à Melun, d'intervenir sur des opérations urbaines qui transformeraient l'image et l'attractivité des quartiers nord. Pour ce faire, le chef de projet travaille en partenariat avec les bailleurs, financeurs de l'association, et l'État pour trouver des solutions de requalification urbaine, tant au niveau du bâti qu'au niveau des espaces extérieurs. Avec la loi Borloo du 1^{er} août 2003, cette mission a été fortement renforcée et des études de programmation d'opérations de rénovations urbaines lourdes sont en cours. Elles déboucheront sur des opérations de démolition, de reconstruction, de résidentialisation. Ces opérations nécessitent de connaître le parc locatif pour amener les bailleurs à améliorer ou modifier leur patrimoine. Elles exigent d'identifier les besoins des habitants pour les reloger en cas de démolition, de rechercher des terrains disponibles pour implanter de nouvelles activités. Dans les faits, la loi de rénovation urbaine de 2003 a fortement impulsé le montage de projets de grande envergure auprès de villes comprenant des territoires ZUS, afin de bénéficier d'une manne financière importante entre 2003 et 2008. Dans ce cadre, Melun s'est doté, avec deux autres communes limitrophes en contrat de ville, d'un groupement d'intérêt public intercommunal (GIP), afin de présenter des opérations de renouvellement urbain coordonnées. De ce fait, les tâches se sont réduites à assurer l'interface entre le GIP et la ville pour faciliter le montage des dossiers.

La seconde mission concerne la gestion urbaine de proximité. Il s'agit d'améliorer la qualité de vie des habitants au quotidien. Il était ici question de projets qui peuvent être impulsés par

des groupes d'habitants ou des réunions d'échanges entre professionnels et résidents, sur des sujets perçus comme très importants dans la vie quotidienne. Ainsi, au repérage régulier de dysfonctionnements doivent correspondre des réponses rapides et sensibles qui permettent de pérenniser les investissements réalisés. Dans les faits, à Melun, c'est au travers de réunions hebdomadaires sur les cinq quartiers que le chef de projet doit coordonner les actions relatives à la propreté, la sécurité, les transports publics, la gestion locative, l'accueil des nouveaux arrivants. Les gardiens et les agents des services techniques de la ville et de la communauté d'agglomérations, les agents d'entretien, les îlotiers et les associations de locataires sont les principaux acteurs qui signalent les dysfonctionnements. Au regard des informations recueillies, le travail consiste à faire intervenir et coordonner les opérateurs qui peuvent apporter les solutions adaptées aux situations.

Cette mission a été renforcée, grâce à la loi dite "Borloo", du 1^{er} août 2003, par une prise en compte plus globale des dysfonctionnements. Cette mission, devenant un domaine d'intervention de la première mission relative au renouvellement urbain, devait élargir l'approche technique en prenant en compte l'ensemble du champ social de proximité. Dans les faits, cette mission, à l'occasion de cette réorientation, a perdu une bonne part de ses financements : en fait d'accompagnement de la rénovation urbaine, on transfère aux services existants le traitement social des populations.

La troisième mission est vouée au développement d'équipements de proximité. Il s'agit d'équipements sportifs, culturels, économiques ou de service, mais on nous demande en particulier de mettre en place des projets pour donner vie aux centres commerciaux, rechercher leur viabilité et les aider à se maintenir, voire se développer et compléter leur action par une recherche d'autres services à la population tels que les équipements publics.

On part ici de l'idée que ce sont les équipements qui donnent aux quartiers leur vitalité et permettent des rencontres entre les habitants.

Actuellement, le travail s'organise autour du déplacement de trois commerçants, en raison de la non-viabilité du centre commercial en l'état. L'objectif est de rechercher des professionnels et des occupants pour créer un pôle de services dans un quartier de plus de trois mille cinq cents habitants, où les médecins sont partis à cause de l'insécurité. Un bureau annexe de La Poste va drainer dans son sillage un centre médical d'envergure (kinésithérapeutes, orthophonistes, infirmiers, unité sportive, généralistes...) et des associations œuvrant pour le maintien à domicile des personnes âgées ou handicapées. Il s'agit aussi de l'aménagement d'une annexe de la médiathèque pour offrir un service culturel au nord, et non pas seulement au cœur de ville ; par ailleurs, la reconstruction d'un terrain de rugby de meilleure qualité, au nord, vient faire écho au stade où s'entraînent les footballeurs dans le sud de la ville.

En raison du dispositif "zone franche urbaine", l'État favorise l'implantation de nouvelles activités économiques sur le territoire ZUS de Melun. Depuis le 1^{er} janvier 2004, cette mission a été scindée en deux parties. La dynamisation des centres commerciaux dépend du nouveau chef de projet recruté pour la zone franche urbaine. Après avoir été, au début, de la compétence du chef de projet en développement urbain, elle lui a été retirée dans son aspect de développement économique, mais pas dans son aspect d'aménagement urbanistique de l'environnement dans le cadre du dossier de rénovation urbaine. L'implantation des équipements de proximité a été intégrée dans le dossier de rénovation urbaine pour compléter la volonté d'une mixité au sein des quartiers.

Une mission d'une durée très courte a été ajoutée au poste du chef de projet en développement urbain suite à une commande étatique. Il s'agit de l'évaluation intermédiaire du contrat de ville qui devait se réaliser à mi-parcours des contrats de ville 2000-2006. Il a eu lieu en 2004, à Melun. Cette évaluation a permis d'ajuster des opérations en cours ou de mettre en avant les manques

ou inadéquations entre les réponses d'un catalogue réalisé en 2000 et les besoins actuels des populations. Elle a confirmé la nécessité d'une organisation globale de la gestion urbaine de proximité, au lieu d'un saupoudrage d'actions mises côte à côte, sans lien les unes avec les autres.

Pour conclure, on peut constater que, face à la difficulté de rendre lisible cette politique de la ville, une autre mission est apparue nécessaire depuis le dossier de rénovation urbaine. C'est de communiquer autour de la politique de la ville auprès des habitants. Pour l'instant, il est plus question d'informer que d'échanger. Un support pour arriver à cette deuxième phase est en cours de réalisation et permettra de faire participer à moyen terme la population, mais il n'y a pas d'espoir de l'impliquer immédiatement ! »

COMMENTAIRE

Comment garder ses propres repères dans un contexte où les politiques paraissent évoluer en fonction des options des hommes au pouvoir et des modes qui traversent le « traitement des dysfonctionnements sociaux repérés dans l'espace urbain » : telle est la question que semble poser Erika Bongini dans son texte paradoxal.

Bien sûr, elle adhère aux missions données successivement par la politique de la ville, même lorsque ces missions semblent se succéder, sans que la logique de leurs apparitions successives soit évidente. Elle s'y plie, mais n'y croit pas, tout comme Pierre Bourdieu vis-à-vis des discours institutionnels. Mais alors, quel est le sens du métier de chef de projet, quels sont ses points de repère, puisque, après tout, il évolue justement dans cet espace qui constitue la solution de continuité entre « les gens » et ceux qui, souvent, prennent des décisions pour eux ? On peut penser que la solution pour Erika Bongini est celle qui est adoptée par une partie des chefs de projet affectés à la ville : ils savent qu'ils sont là, en définitive, pour permettre aux habitants d'un territoire d'inventer une façon plus heureuse et plus paisible de vivre en société. Ils savent aussi, de façon plus ou moins formalisée, que démocratie ne signifie pas démagogie, qu'« entre le fort et le faible, c'est la loi qui protège et la liberté qui opprime ». C'est tout cela dont ils sont plus ou moins imprégnés. C'est cela aussi qui leur permet de comprendre que les changements de direction expriment, la plupart du temps, l'impuissance des décideurs à trouver des solutions concrètes aux questions qui leur sont posées par le terrain. C'est pour cela qu'ils peuvent interpréter les missions qui sont les leurs, en gardant le cap sur des finalités parfois implicites. (Patrice Lorrot)

Prendre en compte les façons dont les publics « habitent » un territoire pour définir l'espace pertinent d'un projet

*Travail collectif d'élus et de professionnels,
directeurs des équipements de C., coordination INJEP*

La plupart du temps, le professionnel reçoit, avec sa fiche de poste, un cadrage sur son espace de compétences. Il dirige un équipement de quartier, un équipement de la ville. L'espace d'intervention est donc une donnée administrative et politique. En fait, cette donnée du travail prescrit est le plus souvent en décalage avec les usages réels des publics, avec leur façon d'habiter le territoire.

Prenons l'exemple de C., grande ville nouvelle de la banlieue est de Paris : la façon dont l'intervention publique a été pensée à la création de la ville s'appuyait sur une conception qui se voulait « rationnelle ». Chaque quartier était doté d'un équipement qui avait en charge de fédérer les initiatives du quartier, de créer un pôle d'échanges fondés sur la proximité. Pourtant, certains équipements, comme la MJC de M. avec son cinéma, revendiquent un autre parti pris dans la définition de leur territoire. Il se trouve que cet équipement gère une fosse de plongée aquatique

qui est la seule du département. Par ailleurs, au travers d'une programmation dynamique de films de qualité, cet équipement fait le choix de s'adresser à la fois au public de quartier et à un public extérieur à la ville, voire parisien, passionné de cinéma. La MJC, dans ses orientations et dans son activité, revendique de ne pas enfermer son public dans les limites qui lui étaient prescrites, elle attire des publics issus d'espaces différents, tout en assurant une présence de proximité.

C'est une autre logique qui préside à l'implantation du centre social du quartier des B. Il faut dire qu'aux portes de la cité des B., le conservatoire de la ville développe sa magnifique architecture. Indifférent aux pratiques culturelles des habitants du quartier, il draine les enfants du centre-ville et des passionnés de musique capables de s'inscrire dans sa pédagogie formalisée, propre aux conservatoires.

L'équipement, qui deviendra centre social, est créé à partir d'une demande d'habitants. Partant du constat que les habitants franchissent peu les frontières de leur quartier, un collectif d'habitants, organisé en association, demande des locaux pour promouvoir des activités de proximité. Venant en majorité d'Algérie, c'est leur origine et leur histoire qui les rapprochent. Au fil des ans, la prise en compte de la culture d'origine des habitants est utilisée par un sous-groupe à orientation religieuse. Le centre a tendance à devenir son fief.

Quand un nouveau directeur reprend la direction de l'équipement qui est en crise, les populations du quartier ont changé, de plus en plus d'habitants sont originaires d'Afrique de l'Ouest. Il observe parallèlement que les pratiques des jeunes des B., leur façon d'habiter l'espace, se sont diversifiées. Leurs itinéraires, leurs lieux préférés de rencontre ne respectent pas les limites du quartier, ni celles de la ville. Certes, un groupe ne quitte pas le quartier, « tient les murs », mais un autre groupe se retrouve au Palais, au centre-ville. Les filles, quant à elles, oscillent entre l'espace privé de la famille et des sorties incognito à Paris, où elles peuvent s'habiller comme elles le veulent, échapper au regard des garçons du quartier qui les cataloguent et les enferment.

Dans ces conditions, renouveler l'action en direction des jeunes nécessite une connaissance précise des pratiques des populations, de leur façon d'investir un espace qui n'est pas seulement géographique ni administratif mais vécu : leur « espace social ».

Mais il faut aller plus loin, car le choix du territoire ne se réduit jamais à une question de lieu. Il est influencé par les valeurs qui permettent d'entrer dans le lieu ou qui conduisent à en être exclu. C'est ce qui se passe quand un équipement est squatté par un groupe particulier, c'est ce qui se passe aussi dans certains « espaces jeunes » qui revendiquent de n'accueillir que des garçons, « quant aux filles, qu'elles osent donc venir ! ».

Déchiffrer les usages concernant les territoires relève d'abord d'un constat, d'un jugement de fait mais, face à cette réalité, les directeurs d'équipements ne peuvent faire l'économie d'une évaluation, d'un effort de discernement à partir de principes éthiques et politiques. Ils doivent risquer un jugement de valeur et pas seulement à l'aune de leur éthique personnelle. Ils sont ici renvoyés au fait qu'il ne sont pas de simples opérateurs techniques, mais qu'ils ont un contrat « moral » implicite qui est fonction des valeurs de la fédération ou de l'association qui les emploie, et plus largement des valeurs démocratiques.

Les directeurs des équipements doivent prendre en compte les données de fait sur C., porter un regard sur ce que produit le maillage quartier par quartier, prendre en compte les groupes réels que constituent les jeunes et les jeunes adultes sur une ville, oser les nommer, les rencontrer. Mais travailler avec eux nécessite d'être clairvoyant. C'est ainsi que, dans le quartier des M., lors d'un affrontement de groupes de jeunes, un des leaders a été assassiné. La difficulté majeure, pour les professionnels comme pour les élus, consistait à discerner les ressorts des groupes « affinitaires » impliqués, sachant que ces groupes peuvent être traversés par des enjeux de l'économie souterraine, mais aussi de type religieux qui peuvent se révéler extrémistes.

Définir la pertinence d'un espace pour l'action exige donc d'à la fois connaître et travailler avec les groupes réels et d'explicitier les valeurs au nom desquelles se fait une intervention. Si on juge comme une question sensible l'approfondissement d'un clivage chez les jeunes, entre les communautés, on va alors devoir chercher un espace de solution, de projet qui agisse sur certaines logiques de repli, par exemple, en facilitant la circulation des jeunes entre des espaces, en proposant d'autres espaces d'action.

Des échanges européens peuvent, dans certains cas, constituer une opportunité éducative et politique. En tout état de cause, il est nécessaire de se demander si les logiques d'intervention des équipements renforcent ou modifient des dynamiques sociales que l'on a identifiées et sur lesquelles on a porté un jugement en fonction de ce que l'on croit ou non souhaitable.

COMMENTAIRE

Le « territoire » ne peut être réduit à un découpage géographique, objet des interventions d'opérateurs segmentés par domaines spécialisés.

La réalité, telle qu'elle est indiquée par un diagnostic territorial, montre à la fois des groupes distincts, des relations complexes entre ces groupes et le fait que les frontières géographiques ou administratives ne sont nullement étanches.

La lecture attentive d'un territoire comme celui de C. peut alors mettre en évidence le fait que, totalement ou de façon fragmentée, ce dernier évolue vers une forme de sociabilité qui se cherche en dehors des conditions minimales de la démocratie : rejet de la mixité, imposition de règles diverses d'origine religieuse ou ethnique, mise en place organisée d'une économie parallèle ou criminelle, retour à des relations archaïques entre hommes et femmes...

Les réponses à ces dynamiques pathogènes ne peuvent faire l'économie ni du diagnostic, ni de l'analyse de ce diagnostic, ni de l'élaboration fine de stratégies appropriées de « reconquête démocratique des territoires ». Les « opérateurs de proximité » sont désormais sommés d'être présents et inventifs lors des différentes étapes de la construction de réponses appropriées, c'est-à-dire en dehors des effets de mode qui conduisent simplement à brûler aujourd'hui ce qui était adoré hier. (Patrice Lorrot)

Analyser et agir : deux actions opposées qu'il faut mener ensemble...

Brigitte Thomas – fiche n° 16 (voir page 28)

« Le quartier Schuman est composé de cent treize logements HLM, l'ensemble étant très dégradé. Le bailleur social ne s'engage plus sur ce quartier destiné à disparaître dans un avenir proche. Une des cinq tours a été vidée de ses occupants et devrait être démolie. Un nouvel ensemble de neuf maisonnettes a été construit et accueille des familles nombreuses. Le reste du projet est bloqué, suite aux nouvelles dispositions d'aménagement pour les espaces classés en zone SEVESO. En effet, le quartier Schuman est à vingt mètres de deux usines chimiques, Albemarle PPC et Millenium Chemicals. Les habitants l'appellent "le petit Tchernobyl"...

De plus, il y a une fracture entre ce quartier et le centre-ville. En ville tout est propre, "géraniomisé" à outrance. Dans le quartier, il y a des débris partout, des tags, des insultes sur les murs : les enfants peuvent lire tous les jours "nique la police".

Les locaux du centre socioculturel sont vides, mais des mamans et leurs très jeunes enfants s'entassent sur l'unique banc du quartier. Pas de magasins, pas de commerces de proximité. Pour aller en ville, il faut marcher vingt à vingt-cinq minutes et traverser la nationale, unique lieu de passage pour les camions venus de toute l'Europe.

Pourtant, la ville de Thann ne veut pas perdre son centre socioculturel. Ainsi, en 2000, elle va s'associer avec la CAF et le conseil général pour mandater la fédération des centres sociaux

et socioculturels du Haut-Rhin, qui va assurer la gestion directe de la structure, avec comme objectif premier le maintien des emplois et des activités.

Un an plus tôt, la municipalité de Thann avait mandaté une association d'éducateurs spécialisés pour travailler auprès des jeunes, des filles, des femmes et des familles du quartier, habité en grande majorité par des familles turques et maghrébines (marocaines, algériennes et quelques familles tunisiennes). Les jeunes et les enfants y sont très nombreux.

Après un rapide diagnostic, l'association de prévention spécialisée dégage ses axes de travail : l'emploi, le soutien scolaire, les loisirs des adolescents, la nécessité d'un lieu de rencontre pour les jeunes et pour les adultes habitant le quartier, la création d'une association d'habitants regroupant des adultes et des jeunes, l'habitat et les relations avec le bailleur social.

Une dynamique émerge, mais à ce moment-là, le centre socioculturel ne s'engage pas encore ; au contraire, il se renferme un peu plus sur lui-même. Les animateurs ne sortent pas les enfants à l'extérieur, "dans le quartier Schuman, ils ont peur des jeunes et même des enfants"... Pour les habitants du quartier, le centre socioculturel a toujours une image très négative. Ils lui reprochent de ne pas les accueillir, de ne pas proposer d'activités intéressantes à des prix abordables. Un grand nombre de jeunes est résigné : "Ce n'est plus pour nous qu'il faut que ça change, mais pour ceux qui viennent après nous, les petits."

Les opportunités de travail partenarial proposées par les éducateurs de l'équipe de prévention n'ont pas été saisies, l'obligation de travailler autrement viendra de l'impératif de la CAF.

C'est dans ce contexte que, mandatée par la CAF, je prends mes fonctions de directrice à la mi-juin 2001. Je me trouve face à un amoncellement d'actions, un conglomerat d'individus rémunérés, quelques utilisateurs privilégiés...

Au cours des six premiers mois, j'ai réalisé un premier bilan soumis aux membres du comité de pilotage. J'ai ainsi vérifié mes premières impressions, analysé la situation et fait partager ce travail. Ce document a servi de base au bilan 2001. Il donnait à voir, sans concession, l'étendue du chantier de rénovation à entreprendre.

Le centre est en état de "crise généralisée" depuis 1999, il s'est refermé sur lui-même ; quelques habitués de la crèche, de l'activité périscolaire maternelle, une trentaine d'usagers de l'activité couture, une vingtaine de l'activité yoga et autant en gymnastique (parfois les mêmes que l'activité couture) occupent les locaux et profitent de l'infrastructure à des prix défiant toute concurrence. Aucun adolescent dans les locaux ! Peu d'enfants de plus de 7 ans ; seuls quelques rares enfants issus de l'immigration viennent, irrégulièrement, pour l'aide aux devoirs.

Il n'y a pas d'association autonome gestionnaire, mais un comité de pilotage qui s'est réuni cinq fois, de septembre 2001 à février 2002 ; donc pas d'assemblée générale, pas de réunions de CA ni de réunions de bureau... Mon référent est le président de la fédération haut-rhinoise des centres sociaux, qui se trouve à vingt-cinq kilomètres de là.

Le centre a peu de contacts avec d'autres partenaires. Il établit des liens avec les écoles maternelles et élémentaires, car il prend en charge l'organisation de la "restauration maternelle", ainsi que la mise en œuvre et l'encadrement des centres de loisirs périscolaires (il s'agit d'une relation d'opérateur à client). Il y a néanmoins de fortes attentes de l'association de prévention APSIS.

Concernant les moyens financiers, il n'y a pas de budget prévisionnel de fonctionnement pour 2001, pas de budget d'équipements prévu. De plus, le plan comptable général utilisé ne correspond pas à celui imposé par la CAF depuis deux ans.

En ce qui concerne les moyens en locaux et en matériel, le centre est très pauvre : manque de tables et de chaises pour la restauration maternelle, pas de jeux ni de jouets, une bibliothèque pour enfants composée uniquement d'ouvrages de la bibliothèque verte et rose, tous issus de dons. La télévision, le magnétoscope et les ordinateurs ont été volés quinze jours avant mon arrivée. Je dispose de deux ordinateurs et d'une photocopieuse en location ! Et enfin, comble de tout !, je découvre, en préparant les demandes d'habilitation pour les centres de loisirs de la rentrée scolaire 2001-2002, que la commission de sécurité émet un avis défavorable d'ouverture des locaux depuis deux ans !

En ce qui concerne le personnel, j'ai eu longtemps des difficultés à appréhender l'équipe de salariés. En fait, il n'y a pas d'équipe, mais des électrons libres ou des petits groupes de pression. L'ensemble du personnel ne se réunit jamais, chacun travaille dans son secteur et dans ses locaux. On ne parle pas d'équipe mais de "ceux d'en haut" et "ceux d'en bas"... Enfin, la grande majorité des salariés ne sait pas quelles sont les missions du centre socioculturel ! Cela est certain chez les employés de la crèche et de la halte-garderie. Les autres animateurs n'ont aucune notion de projet ni d'objectif éducatif. On ne leur a jamais demandé cela ; ils doivent nourrir, surveiller et occuper les enfants de 3 à 11 ans.

De ce travail de bilan partagé ont émergé les fondements de l'élaboration d'un projet social global, d'où découlaient deux grands axes du travail à présent possible : restructurer et diriger.

Restructurer : il faut reconstruire, non pas en fonction des pressions externes ou internes, mais pour répondre aux besoins des populations. Il faut reconstruire, non pas en fonction des capacités ou des incapacités actuelles des acteurs, mais en fonction du repérage des compétences nouvelles que les acteurs doivent acquérir rapidement et ensemble. À court terme, il faut mettre en œuvre un accompagnement scolaire efficace (lien avec les familles du quartier, avec les écoles...), un centre de loisirs de qualité respectant les normes et la législation en vigueur, une ouverture des locaux aux jeunes et aux habitants du quartier Schuman, des actions concertées pour les jeunes, des actions concertées vers les publics les plus en difficulté. À moyen terme, il faut recréer un multi-accueil performant : retisser un réel partenariat entre les acteurs du social, du culturel, de l'éducatif, du loisir, de la prévention spécialisée, de la santé... et du centre. Il faut aussi développer un secteur enfance-jeunesse unifié comme espace de cohésion sociale, intergénérationnel et éducatif.

Parallèlement, il est nécessaire de contribuer à l'émergence d'une nouvelle association, plus représentative de la diversité des populations thannoises, qui gèrerait le centre socioculturel puisque, à long terme, il s'agit de faire du centre un lieu de vie, d'accueil, un réel support au développement du "vivre ensemble", voire de la vie associative.

Diriger : cela exige de transformer une idée en démarche, transformer la démarche en organisation d'un fonctionnement, détailler le fonctionnement en un ensemble d'actes et enfin, choisir, décider, pactiser, imposer, contrôler... Construire une équipe de professionnels pour mener ensemble, mais chacun à sa place, la mutation qui s'impose.

Il s'agit d'assumer ce rôle avec l'équipe de salariés, mais aussi devant les administrateurs de la nouvelle association, ainsi que devant les élus et techniciens municipaux, et enfin avec les populations, notamment avec les jeunes garçons pour qui ma fonction a mis plus d'un an à être reconnue. »

COMMENTAIRE

Dans le centre socioculturel d'un quartier relégué de Thann, toutes les fonctions du centre sont progressivement revisitées et réordonnées selon la finalité de la structure. Dans le cadre des injonctions de la CAF, c'est en particulier la fonction accueil qui fait l'objet d'une compétence qui doit être partagée par tous. On peut bien parler ici de « gestion du projet par le projet » : il s'agit en effet de relier des dispositions d'ordre matériel, comme l'emplacement des entrées, et des questions relatives à la qualité de l'accueil de groupes différents. C'est ainsi que l'orientation du centre vers les familles doit se traduire de façon spécifique dans l'accueil des parents. De la même façon, les espaces destinés aux jeunes ne peuvent être appropriés par eux. La communication, les postes de travail, dont celui de la secrétaire d'accueil, sont redéfinis en fonction des orientations du centre. Il ne s'agit pas simplement de déterminer de nouvelles normes, mais de mettre en place une dynamique. (Patrice Lorrot)

Accueillir : une compétence collective à réinventer dans un quartier relégué

Brigitte Thomas – fiche n° 16 (voir page 28)

« L'accueil est fragile, il est trop souvent à la marge du travail de chacun, et c'est souvent celui que l'on sacrifie en état de crise. L'accueil reste une fonction vers laquelle on tend ; elle est toujours remise en cause par des changements de salariés, par la météo, par le climat du quartier, par l'actualité : le conflit israélo-palestinien, les attentats du 11 septembre, l'arrestation d'un jeune...

Dans ce quartier "relégué" qu'est le quartier Schuman, le centre socioculturel reste le seul espace ouvert, accueillant parce que des adultes y sont présents. Cela en fait du même coup un espace de conflits, de tensions et d'enjeux entre les salariés, qui veulent protéger leur espace de travail, et des populations jeunes qui revendiquent la propriété de l'équipement. Leur discours ne change pas : le centre est à eux, car il est dans le quartier, et il n'y a rien d'autre dans le quartier ! Ils revendiquent ainsi, en plus des locaux, l'ensemble de la structure : les équipements, les financements, le personnel ("On est là pour eux ! Et on doit faire ce qu'ils veulent !").

La structure du centre socioculturel a une fonction d'accueil, qui est fondamentale pour que lui soient attribués un agrément "centre social" par la CAF et les financements qui en découlent. Concrètement, qu'en était-il de l'accueil au centre socioculturel de Thann ?

■ Mes premières impressions

Quand j'ai vu le centre socioculturel de Thann pour la première fois, je n'ai pas su par quelle porte entrer. En effet, il y avait quatre accès possibles. J'ai gravi l'escalier, devant l'entrée la plus imposante et j'ai pénétré dans les locaux. Il n'y avait pas, à proprement parler, de hall d'entrée, de hall d'accueil : six vieux fauteuils rouges éventrés tenaient lieu de "salle d'attente" et il n'y avait personne. Il était 17 heures, il n'y avait pas un jeune, pas un enfant, presque pas de bruit... Le bureau de la directrice se trouvait à l'entrée, tout de suite à droite, comme un poste de douane où il faudrait montrer patte blanche. Suivait le bureau de la secrétaire, qui tenait lieu d'espace d'accueil. Le bureau était énorme et une seule chaise permettait de prendre place... De plus, cet espace était très encombré : piles de classeurs sur la table, sur les chaises, quatre armoires trônaient contre les murs, aucune affiche, aucun planning... La secrétaire avait tenté de créer une ambiance : son prénom était peint sur une plaque, résultat d'un stage de peinture sur bois, un patchwork était pendu au plafond. Tout cet encombrement donnait une ambiance très intimiste, comme un cocon, un nid. On n'y rentrait pas naturellement, on avait l'impression de gêner.

La visite se continuait par les locaux du multi-accueil, où l'état des murs était désastreux. Ensuite, les locaux du centre de loisirs sans hébergement (CLSH) se trouvaient dans la partie la plus ancienne de la structure. L'entrée du centre de loisirs et de la restauration maternelle se faisait par le sous-sol, à deux mètres de l'espace de rangement des poubelles ! À première vue, les enfants ne s'étaient pas appropriés les lieux, il n'y avait pas d'aménagement spécifique... C'était un lieu de confort pour les animateurs, où un bureau et des tables de travail avaient été installés au milieu de la salle. Le territoire était marqué par l'empreinte des adultes.

■ Comment faire des locaux un support pour l'accueil ?

J'ai proposé une démarche qui visait à envisager les locaux à travers le regard des utilisateurs. Ce qui s'est concrétisé par plusieurs visites avec le personnel d'animation, le personnel de

service, le comité de pilotage, et les services de la mairie (qui allait devenir propriétaire). À la suite de plusieurs séances de travail par secteur, puis avec l'ensemble du personnel, chacun s'est exprimé sur les lieux qui constituent le principal espace de notre travail.

Chacun s'était approprié les locaux. D'abord par secteur. Il y avait "ceux d'en bas" (CLSH) et "ceux d'à côté" (multi-accueil). Je me suis immédiatement aperçue que cette "hypersectorisation" de l'espace conditionnait tout le fonctionnement organisationnel du centre. Les salariés ne se croisaient pas, l'architecture sectorisée des locaux interdisait la rencontre et donc l'échange. Il y avait des camps, des clans, qui s'opposaient. J'observais de la défiance, de la défense d'intérêts personnels qui interdisaient de créer un esprit d'équipe.

Il est ressorti de ces échanges qu'il fallait un "cœur" à cette maison, un lieu où l'on se croise, où l'on s'informe...

L'ancien bureau de la secrétaire nous a semblé l'endroit idéal pour concrétiser ce projet, car c'est un espace central. Ainsi, l'aménagement de la partie administrative a-t-il été réalisé de façon à favoriser l'accueil du public : mise en place de l'espace "accueil secrétariat", création du bureau "accueil animation", qui a permis de sortir des différents secteurs les bureaux des responsables, qui se sont retrouvés dans le même espace de travail. Cela a obligé les salariés de tous les secteurs à se croiser, pour chercher les informations nécessaires à l'exercice de leur travail, mais aussi pour en rendre compte dans les différents cahiers de liaison mis en place. Nous avons rassemblé là toute la documentation.

En ce qui concerne l'accueil du public, des horaires d'ouverture de l'accueil secrétariat ont été élaborés et affichés. Deux permanences hebdomadaires "d'informations et inscriptions" ont été mises en place à des horaires adaptés, en soirée, afin que les responsables des principaux secteurs d'activités soient entièrement disponibles pour les familles.

Nous avons mis en œuvre une manifestation, une action collective : une journée "portes ouvertes" en octobre 2001. C'était notre date butoir pour que les populations puissent avoir accès aux locaux et que l'on puisse montrer que les choses changeaient. Nous avons réactualisé les plans des locaux et nous avons, par petits groupes intersecteurs puis tous ensemble, rebaptisé chaque salle, chaque espace, afin de créer du lien, de donner du sens à tous ces espaces disparates. Afin que chacun se sente concerné par l'accueil, il fallait créer le sentiment d'appartenir à la même équipe, à la même structure, donc au même projet.

En ce qui concerne les espaces d'animation, le secteur enfance-jeunesse a démarré un gros travail d'aménagement des locaux. Il était important de déterminer les lieux de fonctionnement en tenant compte des orientations du projet pédagogique : traiter la séparation entre les enfants de moins de 6 ans et ceux de plus de 6 ans, avec des coins d'activités accessibles en autonomie, une salle de repos et un coin bibliothèque pour les temps calmes. Il fallait réaménager l'ancienne ludothèque afin d'accueillir les enfants du contrat local d'accompagnement scolaire.

Créer, enfin, des lieux de travail pour l'équipe d'animation (en dehors des lieux d'animation des enfants) et un lieu de rencontre convivial où les parents puissent rencontrer les animateurs.

Conjointement se posait la question sensible des espaces pour les jeunes.

Une des actions fortes de la refondation a été d'associer des jeunes à l'aménagement d'un espace "Agora" : lieu de rencontre, de jeux, d'informations. Néanmoins, ces espaces ne sont pas réservés exclusivement à leur usage. Nous ne voulions pas sectoriser les lieux, afin de ne pas exacerber le sentiment d'appropriation des locaux par quelques-uns. »

COMMENTAIRE

Ce descriptif montre que la fonction d'accueil est complexe, mais qu'elle ne peut se résumer ni aux locaux, ni à une commande institutionnelle, ni à la seule responsabilité de la secrétaire d'accueil. C'est une fonction collective portée par le sens même d'un centre socio-culturel. Le fait d'avoir fait travailler l'ensemble du personnel, et sur les locaux et sur les projets, a créé une dynamique. Ils sont passés du statut d'agent à celui d'acteur.

Il y a néanmoins des réflexes identitaires (liés à une même culture professionnelle, à des niveaux de formation équivalents, à des statuts semblables, à des origines ethniques proches, à l'appartenance à une histoire commune, elle-même liée à l'ancienneté dans la structure : ceux qui étaient là avant la restructuration et ceux qui sont arrivés après...) que l'on voit resurgir quand les situations sont difficiles. Par exemple quand des jeunes entrent en force dans les locaux, crient, courent... Pour se protéger, le personnel du multi-accueil a tendance à faire appel à la directrice ou à l'animateur jeunes. Ils défendent leur espace de travail, leurs locaux spécifiques, mais ne se sentent pas concernés par l'accueil et la régulation dans les autres espaces. (Brigitte Thomas)

La création et l'organisation d'espaces pour les jeunes ont été le résultat d'un long travail « d'appropriation »

Brigitte Thomas – fiche n° 16 (voir page 28)

« Pour moi, il ne s'agissait pas de répondre à la revendication de deux ou trois groupes "d'agités" qui réclamaient des locaux pour eux, et cela depuis des années, mais de mettre en place, pour les plus jeunes, une démarche éducative et, pour les plus âgés, un accompagnement "global".

À mon arrivée, il n'y avait plus de jeunes dans le centre social. Il a fallu aller à leur rencontre. Pour cela, je suis passée par l'équipe de prévention, qui, lors d'une réunion d'habitants, m'a présentée à un premier groupe de jeunes. L'éducatrice spécialisée m'a fait visiter le quartier Schuman, nous sommes allées en centre-ville, où j'ai été présentée à d'autres jeunes. Grâce à cette association (dont les jeunes connaissaient le travail et l'appréciaient), j'ai pu être "introduite" auprès d'eux. Ils ont pu se forger une image de moi. Ce moment a été très important dans l'idée qu'ils se faisaient de la direction : j'étais repérable et repérée.

Très vite, au cours de la première semaine, une jeune fille de 12 ans m'a demandé une salle pour répéter une danse pour l'école. Avec elle, j'ai mis en place les conditions d'utilisation, fait signer une autorisation à ses parents et lui ai prêté la salle. Elle m'en a été reconnaissante car elle ne pensait pas que j'accepterais ; d'autres filles sont venues répéter avec elle. Ma position a vite été connue dans tout le quartier : je parlais avec les jeunes, je donnais mon avis, j'écoutais le leur, je prenais des décisions que je contractualisais (contrats, affiches, autorisations...). Cela avait l'air de nouveautés. À travers moi, c'est tout le centre qui leur disait oui, qui les acceptait. Après réflexion, je crois que c'était aussi le monde des adultes qui les accueillait.

Ce ne fut pas facile tous les jours. Avec les jeunes adultes, qui avaient le sentiment d'avoir été lésés, il a fallu tenir bon. Ils venaient à une dizaine, occupant bruyamment le hall d'entrée et exigeaient de me voir. Ils voulaient m'expliquer ce que je devais faire. Par exemple, j'avais ouvert des "moments de rencontre", "des rendez-vous projets", très différents des temps d'activités qu'ils avaient connus par le passé. J'ai "tenu" le cadre que j'avais posé, j'ai tenu ces moments "non actifs" (selon leur définition) ; même si, parfois, il n'y avait pas de jeunes, l'animateur ne proposait rien d'autre à la place. Je m'étais donné des périodes de test et je tenais bon, envers et contre tout.

Je me suis imposée comme directrice et, progressivement, j'ai été reconnue comme telle. Cela m'a valu des heures de discussion dans le hall, dans mon bureau et devant la porte du

centre (sorte d'espace neutre entre leur quartier et la structure dont j'étais responsable). J'étais intransigeante sur les cadres posés, sur mon rôle et ma fonction de directrice... et cette rigueur avait un prix : une grande disponibilité d'écoute, une présence physique, une certaine distanciation avec les paroles toutes faites, les généralités toutes ficelées, les lieux communs. Nous avons eu de longs entretiens, en tête-à-tête ou en petits groupes, sur la Résurrection, l'homosexualité, les attentats du 11 septembre, le conflit israélo-palestinien, la place de la religion dans leur vie... Avec les plus grands, nous avons parlé "boulot" et avenir, mais aussi des filles, des responsabilités pénales quand on est majeur... J'ai engagé mes valeurs, mes révoltes et mes espérances... Je voulais qu'ils aient, devant eux, une femme, adulte, incarnée et pensante ; j'ai beaucoup ri et beaucoup joué, j'ai même participé à une séance de musculation !

Ce climat de confiance réciproque, la reconnaissance de mon autorité, et donc de celle du centre, ont mis deux ans à se forger. Dans le même temps, grâce à un effort de formation interne, s'est constituée une équipe d'animation cohérente.

Avec eux, nous avons fait agir, nous avons construit, écouté, sanctionné et expliqué.

Avec le recul, je dirais que je n'ai jamais été lâche. En effet, j'ai toujours expliqué mes décisions. J'ai sanctionné, j'ai appelé les gendarmes et porté plainte quand c'était nécessaire, mais je suis toujours allée à leur rencontre, j'ai satisfait leurs demandes en construisant avec eux les conditions de l'action entre leurs désirs, les possibles et les interdits... Je n'ai jamais eu peur, j'ai pris des risques que je mesurais. Oui, il y a des moments où certains m'auraient bien mis leur "poing dans la figure", parce que je leur tenais tête, mais ils ne l'ont jamais fait. Je ne me suis pas située avec eux dans un rapport de force physique, je suis restée campée dans mon rôle et mes responsabilités en leur montrant la place qu'ils pouvaient prendre s'ils le voulaient. Certains m'ont menacée, ils m'ont dit qu'ils étaient plus forts que moi... Ce à quoi je leur répondais : "C'est évident que tu es plus fort que moi physiquement, regarde-toi, regarde-moi... Mais je ne suis pas là pour me battre, ni toi, on a autre chose à faire ensemble..."

Ce travail, souvent solitaire avant la constitution de l'équipe, a porté ses fruits : les jeunes étaient beaucoup plus calmes. Dans le quartier, ils étaient prêts à parler au lieu de se plaindre et de casser pour montrer qu'ils existaient. Je crois qu'à ce moment, cette ville était plus en "paix avec sa jeunesse" et c'est alors toute la ville qui respirait.

Les jeunes ont eu ce qu'ils voulaient, mais pas comme ils le voulaient et ni avec leurs règles de fonctionnement à eux... Au cours de chantiers, ils ont aménagé l'espace "Agora" : lieu de rencontre, de jeux, de lecture, de construction de projets, de convivialité. Ils ont aussi repeint l'ensemble des grilles qui entourent le centre, pour financer leurs vacances. Des parents leur ont apporté à boire, des enseignants les ont félicités en classe. L'image des jeunes du quartier Schuman a changé dans le regard des adultes et aux yeux des institutions.

Les plus âgés ont respecté les moments d'accueil pour les plus jeunes (11-14 ans) : ils ont accepté de partager l'espace.

Les lieux pour les jeunes ne sont pas réservés exclusivement à leur usage. Nous ne voulons pas sectoriser pour ne pas exacerber le sentiment que ce sont "leurs locaux". De plus, il faut construire pour la durée, donc mettre en place les conditions de fonctionnement les plus démocratiques possibles. Cette génération passera et d'autres jeunes viendront dans un espace à la construction, voire à la conquête duquel ils n'auront pas participé. Il faut donc travailler en amont, avec les plus jeunes, à construire, dans l'action collective, les conditions d'un "mieux vivre ensemble". Le projet collectif est une "école" d'apprentissage fabuleuse. Il mobilise les énergies et révèle, dans la réalité, les désirs, les envies et les rêves... Plus que de longs discours, faire ensemble pour un collectif, autre que son groupe d'appartenance, participe pleinement à "prendre sa place dans la société"... »

COMMENTAIRE

On est frappé, à la lecture du texte de Brigitte Thomas, par l'insistance avec laquelle elle souligne la durée nécessaire au « long travail d'approvisionnement ». C'est cette durée qui nous est donnée dès le début du texte comme une des conditions fondamentales de « tout accompagnement éducatif ». C'est cette durée qui nous est rappelée à la fin du texte : « Il faut construire pour que cela dure. »

On peut dire que la durée est la condition des conditions : sans elle, on ne peut établir de relation de confiance, donc on ne peut se référer au sens de ce que l'on fait (la loi), on ne peut apprendre à parler le même langage, on ne peut poser les limites, on ne peut différencier les lieux.

C'est dans le déroulement du temps qu'il est possible de se dégager de l'urgence à répondre dans l'instant à des demandes morcelées. C'est avec le temps qu'il est possible d'instaurer des lieux régulés pour parler... de tout ce dont on ne peut parler ailleurs : la vie, les adultes, le destin...

Brigitte Thomas prend le temps de s'engager personnellement et de se poser dans son statut de directrice, c'est-à-dire de celle qui indique les directions et le sens « des possibles et des interdits ». Ce temps devient peu à peu le temps des projets, le temps de la construction d'actions collectives. (Patrice Lorrot)

Ce que ces situations nous ont appris

Sur les évolutions du contexte

Les professionnels avec qui nous avons travaillé interviennent dans une réalité sociale marquée par de profonds changements. Dans la complexité de ces transformations, ils soulignent l'écart grandissant entre les problèmes concrets qu'ils doivent traiter et les réponses institutionnelles qui se sont sédimentées au fil des ans. L'essentiel de leur ingéniosité tient à leur capacité à faire face à la tension entre le travail qui leur est prescrit et les difficultés réelles qu'ils rencontrent. Parmi ces grandes lignes de transformation qui affectent l'évolution des pratiques professionnelles, notre travail nous a conduits à porter notre attention plus particulièrement sur trois d'entre elles.

■ La redéfinition de la place du travail

La première ligne de transformation s'organise autour des mutations technologiques et économiques, et de leurs conséquences en termes de chômage, voire de marginalisation et d'exclusion. Le caractère insupportable des situations qui sont ainsi engendrées a conduit à développer les mesures de traitement social du chômage. Au travers du chômage et particulièrement celui de longue durée, le changement porte sur « ce que le travail n'est plus ». Pour des pans entiers de la population, particulièrement les jeunes, le travail n'assure plus une place économique et symbolique dans la société, il cesse d'être le support privilégié de la reconnaissance.

Ces changements n'affectent à première vue que des populations « cibles », chômeurs, « jeunes adultes », dont on a voulu croire qu'elles relevaient d'interventions spécialisées bien circonscrites. Pourtant, comme le montre Robert Castel^{1/}, le chômage, qui semblait ne concerner que les publics en marge du fonctionnement social, affecte maintenant l'ensemble de la société. Les participants du groupe, au travers des situations qu'ils exposent, font le constat que les évolutions qui se produisent autour du travail ne peuvent pas se définir en termes seulement économiques, qui appelleraient : réinsertion, assistance provisoire et palliative. Les différentes structures, y compris celles qui n'avaient pas vocation à intervenir dans le champ de l'insertion, se trouvent confrontées à la nécessité d'intervenir auprès de publics marginalisés. À titre d'exemple, c'est le cas de l'auberge de jeunesse de La Rochelle mais aussi de la base nautique de l'UCPA de Port Barcarès, qui doit évoluer pour accueillir les publics « cibles » de la politique de la ville.

Ce changement a des effets de précarisation et de déstabilisation sur certains groupes plus que sur d'autres. Dans notre secteur, ses effets sont particulièrement sensibles sur ceux que l'on appelle les « jeunes adultes ». Il faut souligner qu'ils ne sont pas seulement économiques mais culturels, puisque c'est la place du travail dans la socialisation, en particulier pour les plus jeunes, qui est atteinte.

Le travail, en cessant d'être ce qu'il était, fait surgir la nécessité de promouvoir des formes de reconnaissance sociale alternatives.

Si l'on veut bien considérer le fait que les groupes sociaux sont en interaction, c'est le fonctionnement social tout entier qui est ébranlé, ce sont tous les fonctionnements institutionnels qui sont interpellés, au travers de la mutation culturelle qui s'opère. Ce décalage entre les fonctionnements institutionnels et les publics engendre une perte de confiance, une désaffection pour les institutions, une incompréhension et une déstabilisation des professionnels.

■ Les changements dans les modes d'intervention publique

La réorganisation de l'action publique, qui s'est imposée ces dernières années, avait pour objectif affiché de répondre localement aux besoins

1/ CASTEL R., *Les métamorphoses de la question sociale*, Gallimard, Paris, 1999.

sociaux ; le recours au territoire est censé aboutir à l'articulation entre les politiques nationales et les problématiques locales. Les dispositifs publics prônent une prise en compte des problèmes plus globale, moins sectorielle. Cette réorganisation se traduit par une territorialisation. Dans les faits, la décision de globalité se heurte de façon permanente à l'empilement catégoriel des dispositifs et des aires d'action (aires communales des conseils communaux de prévention de la délinquance, bassin d'emplois pour les missions locales, commissions locales d'insertion pour le RMI, contrats de villes, zones franches, zones urbaines sensibles...). Le développement de ces nouvelles politiques correspond à une augmentation du désir de visibilité des actions.

Ces attentes, sous couvert de rationalisation, ont conduit à un alourdissement des procédures d'habilitation, de suivi et de contrôle. Il en résulte, pour les professionnels, un bouleversement de leur travail réel. En effet, le poids que représente l'adaptation aux procédures se fait au détriment d'autres tâches, d'autres types d'intervention.

Par ailleurs, ces changements de modalités de l'action publique ont des effets décisifs sur le type de professionnels d'encadrement qui est privilégié à l'embauche. Le poids de plus en plus prégnant des montages de dossiers, des procédures, conduit à mettre l'accent sur les compétences techniques et à négliger les capacités à promouvoir le développement de dynamiques locales.

■ L'évolution des publics

Même si la sociologie se méfie des généralisations sur la « jeunesse » et préfère rattacher les groupes de jeunes à leur groupe d'origine sociale, il reste que l'on peut identifier quelques grandes transformations qui semblent affecter l'ensemble de cette population.

– La perte d'une perspective d'emploi assurée, la difficulté à dessiner, en termes de métier, un projet professionnel et un projet de formation, la perte de seuils repérables, à la fois réels et symboliques (travail, mariage, service militaire), qui marquaient l'entrée dans la vie adulte, accentuent la difficulté pour les jeunes à se définir un horizon d'espoir et un horizon de solidarité avec les adultes qu'ils côtoient.

– Les modifications des modèles familiaux, la redéfinition des rôles parentaux s'accompagnent, chez les parents et les adultes, d'une hésitation sur la position éducative à adopter. Face à la diversification des modèles culturels et des systèmes de valeurs, les démons du relativisme ou du repli autoritariste se substituent souvent à la nécessité d'élaborer en commun des valeurs à partager, qui serviraient de socle d'accord aux différentes interventions éducatives.

Or, face à l'évolution des modes de vie, face à l'émergence de difficultés inédites, les réponses institutionnelles, les politiques associatives se multiplient. Elles accentuent l'éclatement des réponses éducatives et favorisent les comportements d'esquive et de « navigation » entre les différents systèmes. De fait, l'accumulation de dispositifs et de professionnels participe au brouillage des repères pour les jeunes dans leur apprentissage du monde.

Sur le champ exploré

Face à ces trois lignes de transformation qui travaillent le corps social, les associations et les pouvoirs publics ont développé des efforts considérables en équipements, en postes de travail, en mesures et en dispositifs institutionnels. Or, le champ de l'intervention sociale, au sens large que lui donne Claude Dubar dans sa synthèse², s'est structuré essentiellement selon la logique statutaire des professions établies : animateur, éducateur spécialisé, assistant social, éducateur sportif, éducateur de justice... En conséquence, la définition de bon nombre d'emplois est induite par cette approche qu'imposent les professions, avec leurs statuts et leurs cycles de formation.

2/ DUBAR C., « Catégorisation des métiers de l'intervention sociale », *MIRE info*, décembre 1997.

Cette logique a des effets tout à fait repérables sur le terrain. Elle fait le plus souvent correspondre un public, un type d'activité et un groupe de professionnels dominant. Les dispositifs peuvent s'additionner, les interventions restent sectorielles et segmentées.

Pourtant, selon ce sociologue du travail, une deuxième logique se dessine. Elle part, non pas des professions et de leurs statuts, mais de l'identification des besoins dans une situation donnée, relative à des orientations ou des missions précises. Cette approche exige de déterminer les activités et les services en place, mobilisables pour la production de réponses articulées à la fois aux missions et aux besoins identifiés. Il devient alors nécessaire de définir les postes, les fonctions permanentes ou les missions temporaires en correspondance avec les problèmes mis en évidence.

Ce changement de point de vue a des effets profonds sur la manière d'appréhender et de catégoriser les emplois, sur la manière de définir les compétences nécessaires pour assumer la transformation des modes d'intervention et, enfin, sur la manière de concevoir le rôle des équipements.

L'analyse du panel des emplois qui ont servi de référence à notre groupe de travail fait apparaître deux grands groupes d'employeurs. Le secteur des collectivités territoriales semble être le principal. Le second secteur est porté par le milieu associatif qui recouvre le secteur traditionnel de l'animation. Parmi les intitulés de mission, on note une multiplication des missions autour du « développement local » des pays.

Force est de constater que nous n'avons pas pu tirer parti de l'approche du champ par le versant employeurs. Nous avons observé que ce n'est pas forcément le type d'employeurs qui structure le champ et que bien des situations sont « comparables » dans le secteur public et dans le secteur associatif.

Face à la difficulté de définir le champ de l'animation et du développement social, nous avons tenté de dégager quelques réflexions à partir d'une lecture empirique des missions, telles qu'elles étaient décrites par les intéressés. Celles-ci sont à géométrie variable et les personnes transgressent souvent la mission de base (celle définie dans la fiche de poste) pour œuvrer dans un secteur voisin ; il est intéressant de constater que certaines missions sont des missions « transfuges » au regard de leur secteur employeur : c'est le cas de la mission du directeur de la base nautique, qui évolue vers du développement local, de la coordination du festival des cuivres dans le pays de Montbéliard, mais c'est aussi le cas de la structure d'insertion de Poitiers, qui abandonne une logique de gestion de dispositif pour une logique d'animation du développement social. L'analyse des missions confirme que les emplois ont une configuration changeante, parce qu'ils sont structurellement liés aux évolutions sociales et politiques publiques. Les vecteurs d'activités (logement social, culture, sport, insertion, participation...) ne sont que des « portes d'entrées » qui balisent le champ d'intervention. Pour saisir ce champ professionnel, il faut l'arrimer à l'analyse des difficultés que les structures doivent traiter et que les politiques publiques visent à transformer.

Notre travail d'analyse nous conduit à identifier, dans la nébuleuse des emplois visés, six pôles différents.

Les trois premiers ont en commun de répondre à la nécessité de faire évoluer les structures que Claude Dubar qualifie de « traditionnelles ». Ils renvoient à :

- des emplois de direction d'équipement aux méthodes renouvelées (centres sociaux, MJC, foyers d'hébergement) ;
- des emplois de coordination d'équipement, de dispositifs autour d'une mission redéfinie ;
- des emplois de conseil pour les directions dans la mise en œuvre de nouvelles politiques publiques.

Les pôles 4 et 5 ont en commun d'utiliser une médiation culturelle (café musique) ou sportive (sport insertion) pour le premier, socio-économique pour le second (entreprise d'insertion, régie de quartier, création de services de proximité ou d'activité économique).

Le dernier pôle de chef de projet chargé du développement social sur un territoire urbain ou rural est sans doute le mieux identifié, si l'on en croit les nombreuses offres d'emploi qui lui correspondent.

L'analyse transversale des missions prescrites et du travail réel nous a conduits à dégager certaines constantes dans la pratique des professionnels :

1) La nécessité pour eux de connaître et de prendre en compte les usagers, les populations destinataires des mesures, non comme des entités administratives, ou même sociologiques, mais comme des personnes, sans l'implication desquelles les transformations souhaitées ne peuvent se réaliser.

2) La nécessité d'articuler leurs interventions avec une problématique de développement local pour lutter contre la segmentation et le cloisonnement des réponses existantes. Ceci implique pour eux d'agir sur (ou dans) un espace, un territoire défini. C'est dans cet espace qu'il s'agit de créer du lien. Agir avec les composantes de cet espace, c'est s'appuyer sur ses ressources, avec les publics, les partenaires éducatifs, sociaux, économiques, c'est agir avec les décideurs, avec les élus, mais aussi intervenir dans le cadre d'un réseau, pour repasser du local aux approches globales, pour confronter les expériences et conjuguer des valeurs partagées.

3) Il apparaît que le caractère incontournable de la maîtrise de savoirs techniques en matière de gestion, de management ne doit pas faire oublier que ces savoirs n'ont de pertinence que lorsqu'ils sont au service de finalités explicitées. À tous les niveaux, on retrouve également l'importance de la notion d'équipe, équipe qu'il faut constituer, recruter, qu'il faut animer, qu'il faut manager, qu'il faut former. Dans bien des cas, c'est le recours à la direction de projet qui sert à formaliser l'action.

4) Au travers de l'injonction récurrente de travailler avec les bénévoles, de rendre les habitants « acteurs », s'affirme la nécessité de relier action sociale et action citoyenne, pour ne pas séparer un traitement social des difficultés d'une restauration des liens qui permettent de « faire société » et d'accéder à un espace public de délibération. Les professionnels ne peuvent pas seuls inventer des réponses aux besoins sociaux. Ils doivent agir avec des collectifs, en mobilisant autrement les usagers, les populations qui structurent le champ que nous avons exploré. Cette activité appelle une compréhension du fonctionnement des groupes et une aptitude à travailler avec des collectifs.

5) Le dernier axe structurant du travail réel de ces professionnels renvoie au cadre de valeurs que sous-entend pour eux l'évaluation du contexte et le discernement sur les orientations à privilégier. En effet, « contrairement au directeur d'une unité de production de poulets surgelés, qui peut tranquillement vendre ses poulets au Cameroun, puisque sa finalité n'est qu'économique, le directeur d'un service social ou médico-social, d'un projet, doit saisir l'articulation de ce qu'il fait et de ce qu'il aide à faire, avec la société dont il souhaite la construction. Il ne peut naturellement pas, comme le directeur de l'entreprise de production de poulets, distinguer son rôle professionnel (je contribue à inonder le marché africain de volailles surgelées "Douce France") et son rôle de citoyen, puisque sa mission consiste justement à faire le contraire de ce qui peut (au prix d'une certaine schizophrénie pour être bienveillant) être le lot de quelqu'un dont la rationalité serait limitée à sa petite bulle entrepreneuriale ».

(Patrice Lorrot)

« Pour moi, dit l'un des participants, il est vital de penser que les dispositifs d'animation, d'aide, d'insertion doivent contribuer à faire vivre et à redéfinir une culture démocratique, pour lui redonner son pouvoir d'intégration, son pouvoir de reconnaissance vis-à-vis des jeunes générations, vis-à-vis de ceux qui sont déracinés de leur travail, de leur culture professionnelle,

de ceux qui sont déracinés de leurs pays d'origine. » « Nous sommes en train de changer de monde et de société. Un monde s'efface et un autre est en train d'émerger sans qu'existe aucun modèle préétabli pour sa construction. Cette situation est éprouvante pour nous, elle nous oblige à chercher les ressources nécessaires pour analyser et affronter les situations auxquelles nous sommes confrontés », continue-t-il. Ces ressources ne sont pas seulement techniques, elles posent la question d'un référentiel de valeurs autour duquel organiser le sens et la cohérence de l'intervention professionnelle. Or, ce cadre de valeurs ne relève pas d'un seul positionnement personnel, ni d'un alignement pur et simple sur les valeurs des commanditaires. Cette question est rarement explicitée dans l'action et les professionnels ne sont pas préparés à cette « activité oubliée ».

Ces caractéristiques transversales montrent bien l'importance de ne pas s'en tenir, pour la production des compétences repérées, à une logique de formation spécialisée préparant à un emploi ciblé. Elles ont constitué pour nous un support précieux pour proposer des orientations en matière de définition des compétences et des formations à promouvoir.

Réflexions et propositions

Face à l'expérience du travail réel, la mise en forme de l'activité dans les référentiels

L'activité des professionnels vue dans les référentiels

L'analyse des expériences des participants nous a conduits à porter notre attention sur la face immergée des compétences et à déplacer notre regard de la trajectoire des individus aux besoins du terrain. Définir des besoins de formation nécessite toujours de trouver un équilibre entre ces deux logiques. Nos conclusions nous amènent à penser que la professionnalité ne tient pas seulement à un ensemble de techniques, dont on pourrait aisément faire le

tour, mais renvoie à tout un répertoire de schèmes qui concernent l'interaction avec autrui et engage un système de valeurs qui permet de donner du sens à l'engagement professionnel.

LE DÉCOUPAGE TAYLORIEN DE L'ACTIVITÉ MODÈLE UN PROFESSIONNEL ABSTRAIT.

Cette approche se situe en décalage par rapport aux démarches dominantes de construction de référentiels. L'approche classique décrit des compétences chez les individus dans des listes d'items de savoirs, de savoir-faire, regroupés en grands domaines. Le postulat sous-

jaçant à cette approche suppose que l'on doit lister les activités et faire correspondre terme à terme des compétences. Ce listage se fait au prix d'un découpage taylorien de l'activité. Sous son apparente rigueur, il reformule les qualités professionnelles requises d'une manière standardisée. Pour faciliter le travail d'ingénierie de la formation, il existe un *Dictionnaire des compétences critiques* qui propose un recensement de toutes les compétences disponibles, où l'on peut puiser à loisir pour proposer des arrangements adaptés aux nouvelles demandes. En fait, on peut sans difficulté constater que le professionnel visé dans ces référentiels est un professionnel aussi abstrait que l'« *homo œconomicus* » inventé par l'économie libérale. Ces listes ne sont donc pas des « descriptions », mais des constructions dont le lien avec la réalité du travail est difficilement perceptible. En effet, les catégories retenues sont d'une telle amplitude, se situent à un tel niveau de généralité qu'elles ne permettent pas de comprendre ce qui est sollicité. La réalité concrète du travail a effectivement disparu, elle est seulement suggérée. Mais ce qui est plus grave, c'est que le découpage de l'activité qui est opéré efface les ressorts transversaux du travail réel, au point de définir le cadre d'un « travail en miettes ». Pourtant cette vogue des listings est rentrée dans les habitudes tant elle constitue un support privilégié de négociation entre partenaires. Le document de travail produit par la Délégation à l'emploi et aux formations (DEF) du ministère de la Jeunesse et des Sports, approuvé par la Commission paritaire nationale emploi formation, constitue un bon exemple de cette approche classique. On ne peut s'empêcher de relever une neutralité standardisée permettant de définir un « professionnel manager » qui pourra intervenir dans des secteurs indifférenciés. La spécificité du contexte d'intervention est alors totalement effacée.

Un exemple type de référentiel : « le directeur de structure »

LE NIVEAU II

Le document remis en commission professionnelle consultative des métiers du sport et de l'animation le 29 avril 2004 présentait une hypothèse de définition de quatre emplois types au niveau II qui intégraient différents groupes d'activités.

5.1– emploi type 3, « le directeur de structure »

L'emploi type 3, « le directeur de structure », admettait les groupes d'activité suivants :

EMPLOI TYPE 3 : LE DIRECTEUR DE STRUCTURE

Groupes d'activités professionnelles cœur de métier

- le management
- la DRH
- la gestion financière
- le marketing
- la communication

Afin de fournir une base technique à la concertation ultérieure, nous proposons la description du métier sous forme du préférentiel suivant.

51.1 – Présentation du préférentiel

A – Description du métier

1. Appellation

Un certain nombre d'appellations ont aujourd'hui cours :

- directeur, directeur d'équipement,
- directeur de service,
- ...

2. Entreprises et structures concernées

Les activités s'exercent dans le cadre d'associations de jeunesse et d'éducation populaire et de sport, de collectivités locales, de regroupements intercommunaux ou d'entreprises relevant du secteur marchand...

3. Publics concernés

Ce professionnel n'a pas d'intervention directe avec les publics de la structure.

4. Champ et nature des interventions

L'intervention de ce professionnel s'inscrit dans le cadre d'une direction pleine et entière de structure. Selon la nature juridique de la structure, soit il définit la politique de la structure, soit il participe à la définition de celle-ci sous l'autorité d'élus. Dans les deux cas, il assume la mise en œuvre de l'activité de la structure.

5. Situation fonctionnelle

Le métier est exercé par des femmes et des hommes travaillant à temps plein. Les situations les plus courantes sont celles de salariés en CDI ou de fonctionnaires de la fonction publique territoriale.

6. Autonomie et responsabilité

Les professionnels de ce niveau sont pleinement autonomes et responsables dans leurs activités professionnelles.

7. Évolution dans le poste et hors du poste

L'accès à ces emplois est souvent précédé d'une expérience dans l'encadrement d'activités. Traditionnellement, ce type de fonction correspondait à une fin de carrière pour des animateurs ou des éducateurs sportifs. Mais on constate l'émergence, depuis quelques années, de directeurs de structure plus jeunes disposant généralement d'une formation universitaire. Aussi, il paraît difficile de mesurer l'évolution de carrière pour ces professionnels, mais il semble que certains d'entre eux intègrent des postes de travail relevant de qualification de niveau I. Après concertation, cet emploi type pourrait se définir ainsi :

EMPLOI TYPE 3 : LE DIRECTEUR DE STRUCTURE**Groupes d'activités professionnelles
cœur de métier**

- le management
- la DRH
- la gestion financière
- le marketing
- la communication

**Groupes d'activités professionnelles
périphériques**

- l'intervention formative
- l'encadrement de groupe
- le suivi personnalisé
- le tutorat

B – Fiche descriptive des activités**• Le management**

- Il définit la politique générale de la structure ;
- il établit le plan stratégique ;
- il fixe les objectifs à moyen et long terme dans le cadre du plan stratégique ;
- il formalise la politique en matière de qualité ;
- il décide de la gamme des services ou produits à maintenir, créer ou arrêter ;
- il fait le choix des investissements ;
- il décide des études facilitant la prise de décision ;
- il décide des technologies nouvelles à mettre en œuvre ;
- il assure le contrôle et l'évaluation de l'ensemble de l'activité de la structure ;
- il conçoit la politique d'accueil de sa structure ;
- il organise la délégation.

• La direction des ressources humaines

- Il mobilise les ressources humaines nécessaires à l'activité de la structure ;

- il définit l'organisation du travail ;
- il élabore l'organigramme de la structure ;
- il adapte les effectifs à l'activité de la structure ;
- il veille au remplacement des personnels ;
- il élabore les fiches de postes ;
- il décide des embauches, mutations, promotions des personnels ;
- il établit les contrats de travail ;
- il évalue le travail du personnel ;
- il fixe les systèmes de rémunération ;
- il décide des sanctions disciplinaires ;
- il crée les conditions pour l'émergence d'une culture d'entreprise ;
- il veille à la motivation des personnels ;
- il conduit les entretiens annuels avec le personnel ;
- il veille à l'information du personnel concernant la politique générale de la structure ;
- il définit le règlement intérieur dans le respect des contraintes légales ;
- il organise la communication interne ;
- il gère les conflits internes ;
- il vérifie l'adéquation de la formation des salariés avec les besoins de la structure ;
- il valide le plan de formation des personnels.

• **La gestion financière**

- Il détermine la structure financière ;
- il fixe les objectifs économiques à court, moyen et long terme ;
- il arrête les choix en matière de financement ;
- il établit les outils et les procédures de la gestion financière ;
- il valide la politique tarifaire de la structure ;
- il établit les calendriers de travail ;
- il vérifie les résultats périodiques ;
- il analyse le compte de résultat et le bilan annuel ;
- il prend en compte les écarts par rapport au budget prévisionnel ;
- il décide des actions à conduire pour réduire les écarts constatés ;
- il assure la négociation avec les partenaires financiers ;
- il gère la recherche de partenaires financiers.

• **Le marketing**

- Il définit la politique commerciale de la structure ;
- il établit le plan marketing en fonction des objectifs de la structure ;
- il conçoit la politique promotionnelle de la structure ;
- il participe à la réalisation des études de marché ;
- il valide le calendrier des actions commerciales ;
- il détermine les budgets alloués aux actions commerciales.

• **La communication**

- Il élabore le plan de communication de la structure ;
- il détermine les budgets alloués aux actions de communication ;
- il valide les outils de communication de la structure ;
- il supervise la mise en œuvre des actions de communication ;
- il organise la diffusion de l'information auprès des réseaux de partenaires ;
- il gère les relations avec les médias ;
- il participe à des actions de relations publiques ;

| |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - il anime les contacts avec les partenaires importants ; - il assure des actions de lobbying. <p><i>Activités qu'il peut être amené à exercer :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • L'intervention formative <ul style="list-style-type: none"> - Il prend en compte les éléments de la demande de formation ; - il analyse le niveau de performance individuelle et collective attendu ; - il définit les objectifs de formation ; - il mesure l'écart entre la performance définie et le niveau initial de son public ; - il formalise le scénario de ses interventions ; - il crée les supports et les outils pédagogiques nécessaires ; - il anime des séquences de formation professionnelle ; - il réalise des actions de formation de formateurs ; - il intervient ponctuellement dans des séminaires ; - il participe à la formation des salariés et des bénévoles de la structure ; - il favorise l'acquisition de compétences en face-à-face pédagogique ; - il définit les concepts et les méthodes pédagogiques adaptées ; - il privilégie des situations favorisant les échanges entre stagiaires ; - il favorise l'engagement et la participation des formés ; - il adapte son intervention en fonction des réactions de son public ; - il veille à respecter l'intégrité physique et morale des formés ; - il analyse l'impact de ses interventions ; - il établit les comptes rendus et les bilans pédagogiques ; - il propose des prolongements possibles à ses interventions ; - il participe à des jurys. • L'encadrement de groupe <ul style="list-style-type: none"> - Il prend en charge un groupe ; - il donne les règles spécifiques de fonctionnement ; - il évalue les risques potentiels liés à l'activité, au milieu ou à la personne ; - il prévient les comportements à risque pour la santé physique et morale des publics ; - il éduque à l'hygiène de vie, au civisme et au respect de l'environnement ; - il explicite les règles de la vie collective ; - il fait respecter les valeurs collectives ; - il fait appliquer les règles de sécurité ; - il intervient en cas de problème lié à la sécurité ; - il observe le fonctionnement de son groupe et de chaque participant ; - il évalue le potentiel et le niveau de motivation des participants ; - il suscite l'intérêt et la participation de chacun ; - il gère la dynamique du groupe ; - il prend en compte la parole du groupe ; - il favorise l'expression du groupe ; - il régule les relations interpersonnelles ; - il gère les conflits ; - il analyse les effets de ses interventions sur la vie du groupe. • Le suivi personnalisé <ul style="list-style-type: none"> - Il accompagne la personne dans son accès à l'autonomie ; - il prend en compte la demande de la personne ; - il favorise l'expression de la personne ; |
|---|

- il accompagne la personne dans la définition de son projet ;
- il apporte un soutien personnalisé ;
- il accompagne la personne dans la mise en œuvre de son projet ;
- il identifie les personnes ou les institutions ressources vers lesquelles orienter la personne ;
- il oriente la personne vers des solutions adaptées à ses besoins ;
- il favorise l'intégration de la personne dans le groupe.

• **Le tutorat**

- Il participe à l'élaboration du programme de formation dans l'entreprise ;
- il établit le dialogue avec l'organisme de formation ;
- il intègre le stagiaire dans l'entreprise ;
- il accompagne le stagiaire dans l'analyse des situations de travail ;
- il met en œuvre le transfert des compétences ;
- il accompagne l'écriture professionnelle ;
- il évalue la progression du stagiaire ;
- il évalue les actions formatives conduites dans le cadre de l'entreprise.

• **L'autoanalyse de la pratique**

- Il positionne sa pratique professionnelle dans l'environnement partenarial ;
- il théorise sa pratique professionnelle ;
- il décrit objectivement sa pratique professionnelle ;
- il nomme les objectifs poursuivis ;
- il analyse sa pratique en référence aux sciences sociales ;
- il propose une grille d'évaluation des effets de sa pratique pour chaque objectif ;
- il évalue les résultats globaux pour chaque objectif de sa pratique ;
- il propose une analyse en termes de points forts et points faibles de sa pratique professionnelle ;
- il établit un bilan écrit du projet mis en œuvre en couvrant l'ensemble des objectifs ;
- il effectue, au vu du bilan, des préconisations pour rendre le projet plus efficient ;
- il propose une synthèse de son bilan.

Renouveler la notion de compétence par la prise en compte des compétences collectives

Faisant le constat que l'on n'est jamais compétent seul, il est apparu que les compétences nécessaires pour intervenir dans une situation donnée ne pouvait pas se définir à partir d'une approche individualisée, parce qu'elles étaient entrelacées avec l'organisation du travail.

LE RÉEL DE L'ACTIVITÉ NE SE RÉDUIT PAS À SA PRESCRIPTION.

À l'issue de notre recherche, nous faisons le constat qu'entre la prescription du travail et le sujet lui-même s'opère une réorganisation de la tâche. Quand on dit que cette réorganisation se fait à partir de la compétence du professionnel qui aurait la capacité d'interpréter les prescriptions dans leur contexte, on fait porter l'attention sur ce qui relève de la responsabilité de l'individu, en négligeant ce qui concerne le cadre de travail. L'enjeu sur cette question n'est pas mince. « Dans toute organisation, chacun sait qu'il existe un écart entre le travail prescrit et le travail réel, et que la tâche attendue n'est réalisée qu'au prix d'une contribution des travailleurs qui dépasse la simple exécution des consignes. Deux raisons font obstacle à la reconnaissance de cette réalité ; l'une tient au fait que l'activité est énigmatique, difficile à formaliser et à connaître, l'autre renvoie aux rapports salariaux : en faisant comme si le réel de l'activité pouvait être rabattu sur sa prescription, on peut aisément incriminer les travailleurs en cas d'échec et surtout ne pas avoir à rémunérer cette part excédentaire de leur contribution¹. »

Notre travail, à partir de l'expérience des participants, se proposait d'éclairer ce que Guy Jobert, dans son article, appelle « l'énigme de l'activité », et par là même « le flou de la compétence », en faisant porter l'attention sur la dimension collective du travail.

La formation des compétences : processus individuel ou processus collectif ?

Si, comme nous en avons convenu dans le chapitre « Le cadre théorique et conceptuel », « la compétence est un schème opératoire que chaque personne construit et qui lui permet de mobiliser des ressources diverses pour agir de manière pertinente dans le cadre d'un emploi ou d'une mission », nous semblons rejoindre les approches qui continuent à dominer en matière de compétences et qui font porter l'accent sur un acquis individuel. Ainsi, pour Maurice de Montmollin², la compétence est un ensemble stabilisé de savoirs et savoir-faire, de conduites types, de raisonnements que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau. Dans cette perspective, celle-ci est constituée d'un ensemble de propriétés qui caractérisent l'individu, elle est construite en amont de la situation d'expérience.

Or nous retenions, dans notre définition, que « la compétence est un processus qui réorganise savoirs, expertises, expériences dans l'action, en fonction du cadre de perception que se construit le professionnel ». Si nous insistons sur les cadres de perception, c'est que les approches cognitives de l'activité (développées par exemple par Gérard Vergnaud, directeur de recherche au CNRS³) nous ont appris l'importance des processus mentaux qui permettent de poser un problème et de le traiter et celle des cadres interprétatifs qui servent aux professionnels à analyser et intervenir.

Or, pour nous, ce cadre interprétatif n'est pas le résultat d'un processus uniquement individuel. Certes, celui-ci est lié à la biographie du professionnel, à sa formation et à son expérience, mais ce schème opératoire se construit d'une part dans le cadre des collectifs dans lesquels l'individu s'est

1/ JOBERT G., « De la qualification à la compétence », *Sciences humaines*, hors-série n° 40, mars-avril-mai 2003.

2/ DE MONTMOLLIN M., *L'intelligence de la tâche : éléments d'ergonomie collective*, Peter Lang, Berne (Suisse), 1984.

3/ VERGNAUD G., « Évolution du travail et formation des compétences », *Le Monde*, 20 décembre 1995.

ON N'EST JAMAIS COMPÉTENT TOUT SEUL.

formé, d'autre part dans la situation de travail. La compétence ne s'autonomise pas entièrement par rapport aux conditions de son émergence. Son actualisation est ainsi liée aux ressources disponibles dans l'organisation du travail. On peut donc avancer que l'on n'est jamais compétent tout seul.

La capacité d'interpréter un contexte et les contraintes d'un poste renvoie bien à une ingéniosité de la personne. Mais le cadre de perception n'est pas une élaboration du seul individu, il dépend d'un contexte, des interrelations, des coopérations qui sont possibles dans un environnement professionnel ; il dépend aussi des normes techniques du travail bien fait d'un groupe professionnel, mais également des valeurs et des principes qui orientent l'action d'un collectif de travail. Pour cette raison, il est indispensable pour nous de saisir la compétence individuelle en relation avec la dimension collective du travail, dans une organisation et sur un territoire particuliers.

Les schèmes sociaux qui structurent aujourd'hui la production des compétences

Notre travail nous a permis d'identifier deux sources possibles de ces schèmes sociaux : l'une pourrait renvoyer à la culture de métier, l'autre à des normes de l'action qui s'imposent au-delà des groupes professionnels.

■ Les normes du groupe de métier

À plusieurs reprises, lors de l'analyse des situations, nous avons rencontré ce besoin chez les intéressés de se référer aux normes et aux règles de leur milieu professionnel pour déterminer avec sécurité leur façon d'agir. Face à une situation difficile, il est rassurant de savoir ce que les collègues feraient dans de telles circonstances. La manière dont les professionnels se sentent appartenir à une « famille de métier », la façon dont ils voient leur action en relation avec des professionnels voisins sont donc décisives dans l'action.

Chaque collectif de travail, grâce aux leçons tirées de l'expérience, élabore ses propres normes, qui définissent ce qu'il est admis de faire, ce qui peut être accepté et ce qui serait déplacé. Ainsi

LA PRODUCTION COLLECTIVE DE NORMES DE MÉTIERS.

les collectifs professionnels fournissent une sorte de mémoire mobilisée pour l'action, un canevas du « prêt-à-agir ». Les partisans de l'approche en termes de métier s'appuient sur le fait que, sans cette possibilité de référence collective, le professionnel est renvoyé à sa solitude.

Pourtant, certains cas nous ont amenés à remarquer que la référence à la seule culture de métier peut avoir des effets contre-productifs. Chacun sait que la structuration par métiers se fait obligatoirement par distinction des métiers voisins, par différenciation. Dans cette perspective, être animateur, c'est ne pas être éducateur spécialisé ou assistant social, c'est ne pas être enseignant. Ces représentations du travail entrent en tension avec la nature du travail à produire, en particulier quand les frontières du métier se brouillent.

Cette approche repose, dans bien des cas, sur la fascination pour une professionnalité plus rêvée que réelle. Bon nombre des situations vécues par les participants illustrent que la référence aux « métiers » ne prend pas en compte les recompositions imposées par les changements de contexte, et reste en décalage au regard des formes de travail collectif qui émergent. La réorganisation de la tâche entre l'organisation du travail et le sujet lui-même ne se fait pas par les seuls cadres du métier, mais au travers de schèmes de l'action qui se sont imposés au point de devenir des évidences que l'on n'interroge même plus. Nous prendrons ici pour exemple la position hégémonique prise par l'ingénierie du projet. Il est étonnant de constater

que ce modèle de conduite de l'action s'est imposé comme référence à tous les directeurs de structure. Qu'ils dirigent un hôpital, un foyer de jeunes travailleurs, un centre nautique, un établissement scolaire, ils ont en commun de manager par le projet – ceci au point que l'on peut se demander si ce modèle d'action ne constitue pas, au fil des ans, la norme d'une nouvelle professionnalité.

■ Les normes de l'action : le management par le projet⁴

1) La démarche de projet : un passage obligé depuis les années 1980.

L'analyse des métiers de l'animation dans le premier chapitre indiquait que, pour certains auteurs, la spécificité historique du métier d'animateur aurait résidé dans un type spécifique de « praxis ».

Notre réflexion nous conduit à faire un détour pour interroger les modèles d'action qui se sont imposés depuis une vingtaine d'années, notamment ceux qui sont inspirés des méthodologies de projet.

Notre propos consiste en effet à nous demander comment une standardisation de l'action s'est imposée, au travers du recours à la méthodologie de projet, comme modèle unique et pertinent en matière de stratégie d'action. Ceci au point que toutes les formations actuelles des professionnels de l'animation et du développement social confondent méthodologie de projet et stratégie de développement.

Un point de départ pour aborder cette question peut être le constat banal de la difficulté à identifier les compétences nécessaires pour intervenir dans un domaine professionnel aux facettes aussi multiples. Qu'y a-t-il en effet de commun entre la coordination de foyers de jeunes travailleurs, la gestion d'une base nautique, la direction d'un centre social, le pilotage d'un contrat de ville ou l'animation d'un projet de développement en milieu rural ? Face à la diversité du sec-

SYSTÉMATISATION DU PROJET ET STANDARDISATION DES MODES D'ACTION.

teur d'activités, un consensus s'est progressivement imposé quant au modèle d'action à développer sur le terrain, sur l'idée que les personnels d'encadrement de tous ces champs d'intervention devaient partager une compétence transversale, celle du « management de projets ».

Il est un fait que, depuis les années 1980, la démarche de projet est devenue un passage obligé : aujourd'hui, quel que soit le niveau de qualification, il n'est plus de formation qui ne comporte son module de méthodologie de pro-

jet ; employeurs, professionnels et formateurs semblent communier dans la nécessité de former les cadres de l'animation à la méthodologie de projet.

Mais, avant d'interroger le caractère hégémonique de cette école, encore faut-il comprendre cette évolution et se rappeler le tournant décisif qu'a représenté, dans les années 1970, le recours à la démarche de projet. Jusque-là, en effet, l'action sociale se résumait à la planification et à l'administration de mesures élaborées de manière centralisée, et dont les professionnels étaient globalement les exécutants. Les paradigmes déterministes dominaient les sciences sociales, avec la prégnance de conceptions plaçant le changement social sous la coupe de déterminants économiques et historiques, inaccessibles au travail social. La seule perspective laissée alors aux professionnels était d'afficher une sorte de résignation critique, érigée en statut de lucidité politique.

Ce tournant des années 1970, qui est aussi celui de la fin de la croissance économique, voit l'émergence des politiques territoriales et, dans un autre domaine, des sociologies de l'action. Crozier et les tenants de l'analyse stratégique en particulier contribuent à faire passer les travailleurs sociaux du statut d'agent à celui d'acteur. La reconnaissance de « zones d'incertitude » et d'espaces

^{4/} La partie concernant le projet a fait débat à l'intérieur du groupe de travail, certains pensant que la critique formulée ici portait sur une caricature du projet, hélas assez répandue, plus que sur le projet lui-même.

d'indétermination dans l'action, l'identification de contraintes et de ressources locales, l'utilisation de méthodes de programmation plus rigoureuses, pilotées par la définition d'objectifs, ainsi qu'une régulation de l'action par le contrôle des écarts sont autant de principes et de méthodes qui confèrent peu à peu une légitimité sans partage aux démarches de projet. Les bailleurs de fonds, en adoptant de leur côté le financement sur projet, contribuent à diffuser (avec des variantes sensibles) ce modèle stratégique du changement social.

2) Les postulats d'un modèle trop prégnant.

Il semble temps de revenir sur un modèle d'action que l'on a cessé d'interroger depuis belle lurette dans l'intervention sociale et qui repose, comme tout modèle, sur des postulats – postulats que les travaux d'Henry Mintzberg⁵ en particulier, ainsi que ceux de Michel Récopé⁶ sur l'apprentissage, mais aussi les recherches de Jean-Marie Barbier⁷ et Louis Quéré⁸ sur l'analyse de l'action, nous permettent de mieux discerner aujourd'hui.

Ce n'est pas que la démarche de projet soit dépourvue de capacité d'adaptation. En intégrant les apports de la sociologie des organisations de Crozier, elle a introduit une part essentielle de négociation dans l'élaboration des objectifs. De la conception de l'action élaborée à partir d'un seul diagnostic, elle a évolué vers une prise en compte des jeux d'acteurs. La négociation entre les points de vue, la prise en compte des intérêts et des enjeux de pouvoir, la reconnaissance des identités et des cultures sont devenues, dans nombre de pratiques, des éléments essentiels de la définition stratégique. Dans cette perspective, gérer ne signifie plus seulement concevoir des stratégies en amont de l'action, mais reconnaître les dynamiques pouvant contribuer à sa définition.

LE DOGME DU PROJET : LES PROCÉDURES CONTRE LES PROCESSUS.

Cependant, sur le terrain, les modalités d'action se révèlent souvent moins glorieuses. Il suffit, pour s'en convaincre, d'observer la pratique de certains chefs de projet : à l'arrivée d'une nouvelle caste d'experts tendant à confisquer la démarche s'ajoutent des pratiques quasi manipulatrices, confondant volontiers négociation

et marchandage, ou stratégie et stratagème. C'est pourquoi certains ont tenté d'infléchir le processus vers une perspective plus participative, avec la volonté d'associer les institutionnels, les professionnels et les publics à l'élaboration du projet, et l'intention affichée de faire de la stratégie un processus collectif. Mais le défaut de participation, souligné de manière récurrente par les différentes évaluations des politiques publiques, doit sans doute être attribué, du moins en partie, au modèle d'action qui sert de référence.

Si les effets des différentes variantes de l'école du projet sont donc à analyser cas par cas, on peut cependant relever qu'elles présentent au moins trois points communs. En premier lieu, la conception précède toujours l'action : pour commencer à agir, il faut avoir une représentation préalable et claire d'un état futur possible et souhaitable. La formulation de cette vision, qui suppose que la situation soit relativement prévisible et stable, une fois déclinée en buts et

objectifs, devient le guide d'une « mise en actes » qui n'est plus ensuite qu'une question de mobilisation des moyens humains et matériels : le « scénario » devient un outil essentiel de l'arsenal du stratège. En deuxième lieu, la définition et la déclinaison de ces objectifs constituent le fondement d'une régulation par contrôle et réduction des écarts avec les résultats obtenus. Ainsi, le respect de la procédure structure et garantit la pertinence et la qualité de l'action. En troisième lieu enfin, et par voie de conséquence, les « outils » prennent une très grande importance : on ne compte plus les guides méthodologiques, les tableaux de bord, les fiches d'action, les grilles de mesure d'impact... Les auteurs et les utilisateurs potentiels semblent grisés par cet appareil, et les professionnels en formation, séduits par une

5/ MINTZBERG H., *Safari en pays stratégique : l'exploration des grands courants de la pensée stratégique*, Village mondial, Paris, 1999.

6/ RÉCOPÉ M., GAL-PETITFAUX N., FIARD J., SEVE C. (dir.), *L'apprentissage*, Éditions Revue EPS, coll. « Pour l'action », Paris, 2001.

7/ BARBIER J.-M., *La singularité de l'action*, PUF, Paris, 2000.

8/ QUÉRÉ L., « Langage de l'action et questionnement sociologique », in LADRIÈRE P., PHARO P., QUÉRÉ L. (dir.), *La théorie de l'action : le sujet pratique en débat*, CNRS Éditions, coll. « CNRS sociologie », Paris, 1993.

formalisation qui leur laisse espérer que le respect de la procédure vaut maîtrise de la réalité à transformer. Les professionnels de l'animation et du développement social ont ainsi appris, dans leur formation, à parler un jargon techniciste qui coupe du sens commun et esquivé la rencontre, l'échange et la confrontation avec les destinataires du changement.

En fait, cette approche, focalisée sur les procédures et sur la réalisation des objectifs, s'avère souvent sur le terrain inopérante pour redonner parole et vie à des groupes, et pour recréer un tissu social. L'usage techniciste de ces méthodologies a contribué à rendre largement inefficace la participation des habitants. Même s'ils sont consultés par entretiens ou questionnaires, ils doivent s'inscrire dans une procédure qui prend peu en compte leur propre dynamisme : ils sont interrogés, rarement mobilisés. De plus, ces méthodologies renforcent souvent la coupure avec les agents intermédiaires, ceux qui sont au contact direct avec le public. Le développement des méthodes d'ingénierie sociale a en effet contribué à creuser l'écart entre les responsables et les personnels de terrain. En même temps que les cadres, chefs de service éducatif, responsables d'équipement, chefs de projet de ville... renforçaient leurs compétences stratégiques, l'idée s'imposait qu'un processus d'action bien conçu, aux objectifs clairement formulés, ne nécessitait que des personnels susceptibles d'exécuter des tâches bien identifiées et contrôlables, comme dans le processus de taylorisation de la production industrielle. On a donc vu apparaître et se développer, dans les quartiers et les établissements scolaires, une catégorie d'OS de l'action sociale et du développement urbain : interchangeables, il leur suffit d'être jeunes, au chômage et immigrés pour être reconnus aptes à exécuter des tâches variées d'intervention sur des groupes d'enfants et d'adolescents.

3) Des dérives technicistes du paradigme de projet à un modèle inspiré de l'apprentissage par le contexte.

Il semble donc nécessaire de revenir sur un paradigme qui est devenu un dogme de l'action et de dépasser sa technicité rassurante pour penser à ce qu'exige la dynamisation d'un territoire ou d'un quartier. La méthodologie de projet reste sans doute utile pour formaliser une conduite d'action, mais il faut cesser de la confondre avec une action de dynamisation d'une situation dans une perspective de transformation. Par ailleurs, même s'il n'est pas né dans l'entreprise, le projet s'y est développé et garde sa marque de fabrique, sa rationalité y a trouvé ses lettres de noblesse. Mais, s'est-on interrogé sur la pertinence de sa transposition au secteur du développement social, où seul un nombre limité de problèmes peut être placé sous le contrôle direct de professionnels agissant comme des "pilotes" d'action, et où la plupart des problématiques de développement ne peuvent se réduire à une rationalisation de l'action ? De plus, on a omis de remarquer que, pendant que l'on s'ingéniait à y vulgariser et formaliser une méthode stratégique, l'entreprise de son côté s'efforçait de diversifier les approches, d'observer les stratégies émergentes pour modéliser d'autres systèmes de conduite de l'action.

Le travail d'Henry Mintzberg est significatif de cette diversification, puisque l'auteur n'identifie pas moins de dix écoles différentes présentes dans les entreprises. On se bornera ici à considérer l'une d'entre elles. À l'opposé de ce que l'auteur appelle « l'école cognitive », qui implique, comme dans les démarches de projet, que la conduite de l'action dépende de la représentation claire et préalable de sa visée, « l'école de l'apprentissage » insiste sur la capacité de l'action à faire émerger, par expérimentation et apprentissage, des objectifs ne pouvant être pensés avant que le processus d'action ne soit vraiment engagé. Cette perspective ménage le préalable d'une vision stratégique globale, mais les objectifs et le chemin à suivre ne sont plus déterminés à l'avance. Elle remet en cause, ou peut même renouveler profondément, l'articulation entre la pensée et l'action structurant les démarches de projet. Elle déstabilise l'idée d'une conception préalable et centralisée de l'action. Le pôle unique de conception de la stratégie disparaît au profit de plusieurs pôles de gestation de dynamiques d'action

pouvant contribuer au développement de l'orientation générale. Dans cette approche, le rôle du dirigeant ne consiste plus à concevoir l'action à l'avance mais à mettre en place une procédure globale, à mobiliser des groupes et des partenaires sur une grande orientation, à faire que la mise en action révèle des pôles de ressources. Conduire l'action revient alors à reconnaître et à favoriser des expérimentations, des essais, à faire circuler des savoirs, des expériences, afin de définir ou redéfinir des objectifs d'action. Il s'agit aussi d'accompagner ce qui

**LA PENSÉE DE
L'ACTION SE
CONSTRUIT AUSSI
DANS L'ACTION.**

se fait sur le terrain par de l'échange, de la mise en parole, au regard d'un grand axe de mobilisation. Évaluer n'est plus alors contrôler et gérer des écarts, mais être garant du sens de l'action. Nous avons retenu que la compétence est un processus qui mobilise savoirs, expertises, expériences dans l'action, en fonction du cadre de perception que se construit le professionnel. Ce faisant, nous avons insisté sur le fait qu'elle ne s'actualise qu'en lien avec

les ressources disponibles dans l'environnement : l'organisation du travail et les modes d'action retenus. Au travers de notre analyse critique sur l'hégémonie du projet, nous avons voulu montrer à quel point certains types d'approches technicistes du management conduisent à négliger les ressources que constituent les compétences collectives.

Lier intervention et formation par le développement des compétences collectives

L'approche des difficultés rencontrées par les directeurs de projets dans leur pratique réelle nous conduit à pointer la nécessité de promouvoir des modes d'action qui s'appuient sur les ressources d'un territoire et sur le développement du travail collectif.

L'importance des collectifs de travail

Dans les discours, les acteurs s'accordent sur la nécessité de prendre en compte la dimension collective : le management se veut participatif, « il faut développer la dimension d'équipe, la multidisciplinarité, le partenariat... »

« Les collectifs de travail constituent la condition de l'efficacité des organisations », écrit Yves Clot⁹. « Actuellement, l'une des premières caractéristiques du travail est la primauté accordée au collectif. Cette activité engage le dire "et le faire", elle est devenue essentielle pour l'efficacité du travail. Il n'existe pas d'autre choix que de mobiliser des équipes de sorte qu'elles élaborent elles-mêmes l'objet de leur travail¹⁰. »

« LES COLLECTIFS
DE TRAVAIL SONT LA
CONDITION DE
L'EFFICACITÉ DES
ORGANISATIONS. »

Pour notre part, le recours à la notion de « compétences collectives » nous semble un levier pour dépasser les effets de discours et faire des propositions qui relient intervention et formation.

En octobre 1991, Jacky Beillerot écrivait : « Le développement de la notion de compétence collective, qui trouve sa traduction dans de nombreux secteurs de la vie économique et sociale, pose et posera des questions essen-

tielles aux systèmes d'enseignement et de formation. L'idée de compétences collectives trouve au moins deux raisons de s'imposer : le bouleversement de l'organisation du travail dans les entreprises et les administrations pour une meilleure productivité vise une recomposition des actes et des tâches, une promotion de la responsabilité collective par unités. [...] La deuxième de ces raisons tient à l'évolution des rapports sociaux à l'intérieur des systèmes de production : ici on constate que la multiplication des interactions, des communications, des échanges en tout genre, la mise en commun des points de vue, l'analyse collective des questions sont quelques-unes des caractéristiques des nouvelles relations. Parler de compétences collectives signifie au moins deux choses. Premièrement, il s'agit d'abord de l'agencement de savoirs différents, mais aussi de celui de savoirs quasiment identiques qui diffèrent dans la manière de les appréhender ou de les mettre en œuvre. Deuxièmement, l'idée de compétences collectives ne renvoie pas seulement à l'addition linéaire de compétences individuelles, mais bien à la capacité d'une conjugaison de ces compétences qui, s'appuyant sur l'identification des savoirs de chacun, permettent de produire à plusieurs un savoir et un savoir-faire collectif nouveau [...]. Cette évolution en cours renforce la nécessaire singularité de chaque individu et transforme les coopérations, ce qui implique une transformation du rapport entre l'individu et le groupe¹¹. »

Ce dernier point conduit à penser que parler de compétences collectives, ce n'est pas appeler de ses vœux une synergie de compétences individuelles. Mais si « les compétences collectives sont les compétences produites collectivement¹² », il s'agit de modifier les organisations du travail et les systèmes d'action autant que les modalités de formation.

9/ CLOT Y., *Le travail sans l'homme ? : pour une psychologie des milieux de travail et de vie*, La Découverte, Paris, 1995.

10/ « Formation et travail : une discordance créatrice », *Info flash*, n° 629, janvier 2004.

11/ BEILLEROT J., « Les compétences collectives et la question des savoirs », *Cahiers pédagogiques*, n° 297, octobre 1991.

12/ WITORSKI R., *Analyse du travail et production de compétences collectives*, L'Harmattan, Paris, 1997.

Une approche de l'action qui prend en compte le développement des compétences collectives ne prétend pas se substituer aux autres modes d'action ; la démarche de projet est un acquis, mais il s'agit pour nous de valoriser une conception de l'action qui lie intervention et formation, et qui privilégie une dynamique de développement local. Cette stratégie d'action privilégie la constitution sur un territoire de groupes qu'il s'agit de mobiliser pour la production d'analyses et la recherche de solutions. La priorité porte alors sur le repérage des personnes et des groupes susceptibles de porter la transformation. « Ce qui est à faire » est inséparable du « qui est motivé pour le faire ».

Développer des compétences collectives exige donc de choisir un mode de mobilisation des ressources d'un environnement qui s'appuie sur le travail collectif et la coopération sur une thématique précise.

Nous partons du constat que l'intervention sur les questions reconnues « sensibles » ne peut se faire équipement par équipement. En d'autres termes, la réponse pertinente sera celle qui saura faire appel à l'intelligence collective, à un réseau hybride de ressources (connaissances, savoirs, personnes ressources). Ces savoirs ne doivent pas rester tacites, mais être explicités, faire l'objet de mises en mots, d'une mise en forme... d'une formation.

Compétences collectives, partenariat, réseau

Avant d'aller plus loin, il est nécessaire de préciser en quoi les compétences collectives se distinguent de notions voisines, le partenariat et le réseau. En effet, depuis longtemps, contre les

habitudes de travail sectorisées, se sont développés l'injonction au partenariat, et le recours aux réseaux.

Le recours au partenariat invite à réunir toutes les instances formelles concernées par un problème, et à instituer de la concertation. Cette méthode rationnellement séduisante contribue souvent à alourdir les charges de travail par la démultiplication de réunions formelles. Elle contribue rarement à lever les relations de défiance réciproque liées aux conflits de pouvoir entre les institutions et les groupes de professionnels.

LES COMPÉTENCES COLLECTIVES NE SE RÉSUMENT NI AU PARTENARIAT NI AU RÉSEAU.

Ces deux notions renvoient à des formes de liens. Dans le langage commun, on parle de « réseau de relations ». Ces liens favorisent la circulation d'informations. Ils peuvent aussi constituer un support d'organisation collective. La mise en réseau s'exprime par des relations, des flux. On échange de l'information, des services interpersonnels. Le réseau, par exemple, permet de soutenir la carrière de tel ou tel individu que nous avons repéré comme compétent dans notre secteur d'activité. Il n'est pas rare, en cas d'embauche, de faire fonctionner le réseau. Dans ce cas, le réseau est proche du clan. L'appartenance à un réseau est liée le plus souvent à des valeurs partagées, qui fondent la priorité donnée aux membres du réseau.

Au niveau professionnel, les exemples ne manquent pas. Une des situations analysées par un des participants montre bien comment le directeur de l'auberge de jeunesse peut résoudre un certain nombre de problèmes en s'appuyant sur le réseau de connaissances qu'il a constitué lors de ses expériences antérieures. On voit bien qu'à partir d'expériences de ce genre, il est tentant de systématiser l'apport des réseaux pour en faire un mode d'organisation collective. Le développement des compétences collectives se différencie nettement de la formalisation du réseau et exige un mode de mobilisation de professionnels, mais aussi d'acteurs choisis, non pour leur appartenance à leur institution, mais pour leur rapport avec la question sensible sur laquelle on veut avancer. Il consiste à produire des liens de coopération entre des personnes concernées ponctuellement par un même problème.

Le choix du développement des compétences collectives relève d'une méthode qui repose sur des étapes identifiées, en particulier sur l'idée qu'il faut partir de l'évaluation globale d'un contexte pour identifier les questions les plus sensibles sur un territoire. À partir de la

constitution de groupes, il s'agit alors d'animer un travail d'analyse des difficultés et d'envisager des possibilités d'action au travers d'échanges et de confrontations. Ce travail s'apparente à un travail de formation, en ce sens qu'il doit contribuer peu à peu à l'élaboration d'un cadre d'analyses et de valeurs partagées.

La confiance réciproque dans les collectifs de travail

Par les liens de confiance qu'elle crée, cette élaboration est fondatrice de l'action.

Créer les conditions de la confiance est un point qui peut sembler naïf, il est pourtant décisif selon nous. La confiance ne peut se réduire à une vision affective des relations ou aux habituelles recommandations pour favoriser la communication.

Tous les auteurs qui travaillent sur le développement des compétences collectives soulignent que la confiance est un facteur décisif dans les processus de coopération. Or, les habitudes professionnelles, les tensions entre des logiques d'acteurs conduisent à faire de la défiance entre les professionnels, entre les institutions, non seulement une donnée, mais une sorte de posture : quel est l'intérêt caché de l'autre ? Quels sont ses enjeux ? Certes, une distance critique est toujours nécessaire ; il ne s'agit pas de verser

dans l'angélisme, il faut veiller à ce que la confiance ne se confonde pas avec la crédulité.

La confiance a des effets sur la coopération. Ces effets sont fragiles, car elle ne peut faire l'objet ni d'un impératif moral, ni d'un impératif technique, mais on peut travailler à créer les conditions de son émergence.

L'intérêt que nous portons à la nécessité de construire de la confiance dépasse l'enjeu de création d'un « climat favorable à la coopération ».

Suivant sur ce point la réflexion de Laurence Cornu¹³, nous faisons l'hypothèse qu'au-delà de cette efficacité, le développement de la confiance réciproque dans les collectifs de travail acquiert un sens politique qui concerne l'exercice de la démocratie. En effet, la démocratie consiste à faire confiance aux citoyens et à faire qu'un climat de confiance s'instaure entre eux.

Dans ses principes, la démocratie part du principe d'une confiance nécessaire dans la délibération pour que les citoyens décident de leur avenir commun. De ce fait, travailler à développer de la confiance, c'est penser l'action, non pas comme une action « sur » les autres, mais comme une action « avec » les autres, une action « entre » sujets, non pas avec des « moyens humains », mais entre sujets opérants au travers d'actes de reconnaissance. Du coup, développer la confiance postule l'acceptation qu'une part de l'avenir repose sur l'autre, sur des collectifs constitués, et sur l'acceptation d'une part d'imprévisibilité qui vient d'autrui.

Pour conclure sur ce point, on reconnaîtra qu'une organisation ou une intervention contribuent au développement des compétences collectives, à la présence des critères suivants :

- les membres impliqués dans des groupes constitués sur des questions sensibles de l'organisation et du territoire construisent leur objet commun de travail ;
- ils produisent un cadre partagé d'analyses et de valeurs en échangeant sur leurs représentations, en les confrontant à celles d'autres acteurs et à des savoirs constitués (études diagnostiques, savoirs universitaires). Ils se constituent ainsi un langage commun ;
- à partir d'un territoire identifié et de ses ressources, ils définissent un territoire d'action ;
- ils proposent des objectifs à atteindre ;
- ils développent des relations de confiance réciproque.

Ce mode d'action indique une voie possible qui lie intervention et formation.

Cette approche conduit donc à poser autrement la question des compétences.

13/CORNU L., « République et confiance » in *Actes du colloque Philosophie et pensée démocratique*, L'Harmattan, Paris, 2003.

Elles ne sont plus liées seulement aux personnes en poste, mais également à l'organisation et aux modes d'action. Constituées dans l'histoire de chacun, elles font bien l'objet d'une appropriation individuelle, mais elles se développent dans la coopération mise en place dans un collectif de réflexion et d'action. Les compétences produites se définissent alors comme une capacité à puiser dans les ressources d'un environnement, elles se sédimentent et sont susceptibles d'être mobilisées à d'autres occasions. Produire des compétences collectives revient à proposer un modèle d'action, mais renouvelle aussi la façon de concevoir les besoins de formation.

Rompre avec la compétence en miettes : cinq organisateurs spécifiques de la professionnalité

L'analyse des activités des professionnels de notre panel nous conduit à dégager cinq grands axes structurants de l'exercice du métier à ce niveau de responsabilité. Ces axes peuvent être qualifiés d'« organisateurs ». Nous retenons ce terme pour désigner les vecteurs d'organisation de la professionnalité, des sortes de catalyseurs de compétences à développer, et donc des axes autour desquels pourraient se structurer de la formation.

ORGANISATEUR 1 : ÉVALUER LE CONTEXTE

Articuler des données « de fait » du contexte (une histoire, des contraintes, des ressources, des rapports de pouvoir) avec des valeurs et des enjeux de société.

Prendre appui sur des corps de savoirs élaborés socialement, y compris hors du contexte de travail.

ORGANISATEUR 2 : DÉVELOPPER LA DISPOSITION AU TRAVAIL COOPÉRATIF

Entretenir des relations dynamiques avec les publics, les groupes de population, les professionnels, créer les situations qui forment à des schémas coopératifs de résolution de problèmes.

ORGANISATEUR 3 : CONSTRUIRE UN TERRITOIRE D'INTERVENTION ET CONDUIRE DES ACTIONS

Définir un territoire d'intervention est une étape déterminante de l'action. Il doit être à chaque fois construit en fonction des publics visés, de leurs usages sociaux, de leur espace social, en jouant avec les contraintes imposées et sédimentées par les différentes « mailles ». L'action nécessite donc une « analyse sur mesure » qui prenne en compte, certes les finalités des institutions existantes, mais aussi les groupes et les personnes avec qui et pour qui travailler.

ORGANISATEUR 4 : GÉRER DES ORGANISATIONS ET DES DISPOSITIFS AU SERVICE DE PROJETS.

La gestion de projets, d'équipements et de dispositifs exige une maîtrise en termes de gestion financière et de gestion des ressources humaines, d'utilisation des outils informatique, pour développer des actions compatibles avec une situation économique et un cadre organisationnel, législatif et financier. Il s'agit, pour les professionnels de direction, d'exercer avec rigueur des fonctions d'administrateur et de gestionnaire pour donner corps à la visée de l'intervention : les finalités poursuivies, les grands objectifs que visent le projet doivent orienter le choix des moyens, les décisions à prendre. Faute de ce repérage, les meilleurs managers et les organisateurs les plus efficaces risquent de perdre le nord.

ORGANISATEUR 5 : HABITER UNE POSITION PROFESSIONNELLE

L'animation du développement exige d'un professionnel qu'il s'engage dans des relations interpersonnelles inscrites dans des relations de pouvoir qui interfèrent avec des relations personnelles. Il doit pouvoir se situer à la fois dans des relations hiérarchiques, dans des relations d'exercice de l'autorité, mais aussi dans des relations de collaboration et de négociation qui interfèrent avec des relations affectives. Les missions qui lui sont confiées exigent de lui de se situer dans des choix de valeurs, des orientations politiques. Il est en permanence amené à distinguer son intervention comme professionnel et celle qu'il opère en tant que citoyen. Pour ce faire, il dispose d'un cadre de pensée qui lui permet de favoriser le débat d'idées, et de situer ses choix professionnels au regard de valeurs explicitées.

Adapter les formations aux besoins collectifs de compétences

Des formations pour construire des compétences collectives sur un territoire

Si l'on s'accorde sur la nécessité de transformer les modes d'action et de recomposer les compétences collectives sur un territoire, il devient indispensable de reconsidérer les formations susceptibles de préparer les professionnels à mettre en œuvre ces transformations dans l'exercice de leur métier.

Il est bon de rappeler la nécessité de distinguer la production des compétences personnelles (éducation tout au long de la vie) et le développement de compétences collectives sur un territoire au regard de problématiques identifiées.

Mais cette nécessité conduit trop souvent à séparer et opposer deux types d'entrée dans la construction d'une offre de formation : une entrée centrée sur le développement de la personne et une entrée à partir d'enjeux des organisations. Or, les évolutions que nous sommes efforcés de décrire montrent qu'il nous faut revenir sur ce clivage commode.

**FORMER DES
PROFESSIONNELS
« QUI PENSENT CE
QU'ILS FONT, QUI
SAVENT CE QU'ILS
PENSENT ».**

Il s'agit d'inventer des propositions qui articulent les besoins individuels de formation et les enjeux de territoire. Cette approche est facilitée par le fait que les compétences collectives exigent la mise en œuvre de savoirs non techniques : les professionnels qui interviennent auprès de personnes engagées dans un processus collectif doivent renforcer leurs compétences personnelles et développer des compétences sociales et relationnelles.

Ces professionnels ont besoin de « penser ce qu'il font et de savoir ce qu'ils pensent » comme le disait, en 1975, Cornélius Castoriadis¹⁴. Il nous faut, plus que jamais, insister sur la nécessité d'appréhender globalement les situations : « Anticiper, donner du sens. »

« Actuellement, il est devenu indispensable de restaurer le rapport entre la pensée et l'action. Ce problème est central dans les services. Si l'une des premières caractéristiques du travail est la primauté accordée au collectif, cette activité engage le dire "et le faire", elle est devenue essentielle pour l'efficacité du travail¹⁵. »

Ceci conduit, en dehors de parcours individualisés, à proposer des dispositifs de formation de type « formation-action », liés aux besoins d'un territoire. La formation devient alors un moyen d'intervention qui contribue à la fois à la formation des personnes et à l'impulsion de dynamiques collectives. Partant de problématiques identifiées sur un territoire, il s'agit de constituer des groupes qui rassemblent des professionnels issus d'institutions différentes, voire des acteurs de terrain, et de leur permettre de contribuer au développement des compétences collectives selon les modalités que nous avons décrites plus haut.

Ces exigences conduisent donc à penser des formations du type « formation-action » qui répondraient aux critères suivants :

- articuler le « dire » et le « faire » ;
- articuler la pensée et l'action pour développer des compétences cognitives en utilisant comme support l'analyse du travail, mais aussi en proposant une relation avec des savoirs constitués ;
- articuler l'individuel et le collectif ;
- articuler la formation et le territoire.

¹⁴/CASTORIADIS C., *L'institution imaginaire de la société*, Le Seuil, Paris, 1975.

¹⁵/Clot Y., cité dans « Formation et travail : une discordance créatrice », *Info Flash*, n° 629, janvier 2004.

Quelques exemples de ce que nous entendons par « formation-action »

■ La cité des Poètes

Pour illustrer notre réflexion et renouveler notre regard, nous avons retenu le travail de dynamisation d'un quartier contre la violence à Pierrefitte, en Seine-Saint-Denis. Cette action a été conduite sous l'impulsion d'Hibat Tabib, à partir d'un centre social. Elle s'est déroulée de l'année 1993 jusqu'à aujourd'hui, où elle se poursuit sous d'autres formes. Elle a fait l'objet d'un ouvrage de Nathalie Dollé, écrit en collaboration avec Hibat Tabib, *La cité des Poètes : comment créer une dynamique de quartier face à la violence*¹⁶ ?

Hibat Tabib, directeur de l'Association pour la formation, la prévention et l'accès au droit (AFPAD) à Pierrefitte, raconte : « Au début des années 1990, le quartier des Poètes était le théâtre de cambriolages à répétition, de dégradations des bâtiments publics, de rassemblements bruyants de jeunes jusque tard dans la nuit, de violences gratuites... En 1993, la situation était telle que la ville et le bailleur 3F avaient décidé, dans la cité des Poètes – où 30 % des appartements étaient vacants –, de recruter des vigiles.

C'est un quartier comme tant d'autres, où la difficulté de vivre se focalise autour des jeunes. Personne n'osait résister aux jeunes, personne n'osait répondre négativement à leurs demandes. De fait, on achetait la paix sociale.

Les habitants avaient peur, les pouvoirs publics étaient, à l'époque, peu présents, la réponse sécuritaire était attendue. En 1995, le centre social, dont j'étais le directeur, a été complètement saccagé et les élus ont décidé de le fermer.

Mais ce quartier est aussi un quartier singulier, où les habitants refusent le fatalisme, animent une dynamique collective de lutte contre la violence qui réussit à inverser la situation et produit une diminution considérable de la délinquance. La cité est aujourd'hui devenue vivable après la mobilisation de tous les habitants, associations et partenaires.

Sept ans après, les résultats aux présidentielles sont atypiques.

Ce changement se concrétise aujourd'hui au travers des résultats aux élections : le quartier des Poètes vote à contre-courant. Le Pen est passé de 16,26 % en 1995, à 7,82 % le dimanche 21 avril 2002 (1,2 % pour Mégret). »

Cette situation est suffisamment exceptionnelle pour que l'on se demande comment s'est développée cette dynamique de quartier et quelles sont les raisons de cette évolution.

Ces résultats tiennent à une démarche surtout, mais aussi à un homme.

Hibat Tabib, avocat dans son pays, démocrate convaincu, qui a passé huit ans dans les prisons du shah d'Iran, a trouvé refuge en France, « pays des libertés ». Habitant de Pierrefitte, il a dirigé le centre social des Poètes et dirige aujourd'hui une association (AFPAD) pour l'accès au droit dans la même ville. (L'INJEP a passé convention avec l'AFPAD pour appuyer et accompagner le travail de cette association.)

Première étape : se crée sur le quartier un collectif d'habitants et d'institutionnels, mobilisé sur des principes à la fois moraux et politiques, que l'on peut résumer ainsi : la violence n'est pas une fatalité ; la violence est l'affaire de tous, et pas seulement de la police et de la justice. Il faut donc susciter une volonté collective de refus de la violence.

L'espace public doit être partagé et reconquis : on doit pouvoir faire ses courses après dix-huit heures ; les filles comme les garçons doivent pouvoir flâner sans souci le soir. On peut faire une fête, sortir après minuit d'un spectacle au centre social.

Dans un second temps, la démarche s'appuie sur des groupes d'habitants qui partagent le même refus de la violence et adoptent des principes incontournables par rapport à la loi.

Ces groupes sont très divers : locataires, parents, mais aussi groupes de commerçants, de professions libérales.

16/ DOLLÉ N., en collaboration avec Tabib H.,
*La cité des Poètes : comment créer une
dynamique de quartier face à la violence ?*,
Le Temps des cerises, Pantin, 1998.

Ces habitants, en agissant ensemble, apprennent à se connaître, se reconnaissent. Si un petit commerce est harcelé par un groupe de jeunes, les réseaux de proximité réagissent, engagent très vite différents types d'actions : il faut « maintenir », plusieurs jours durant, une présence d'habitants devant le magasin, organiser une rencontre entre les jeunes et les commerçants au centre social, rencontrer les parents des jeunes perturbateurs, et bien sûr, prévenir la police. La mobilisation, qui se fait d'abord sur le refus de la violence, implique l'accord sur le recours au droit pour organiser la vie commune.

Ces groupes d'habitants construisent progressivement les principes qui fondent leurs relations avec les jeunes.

Le responsable du secteur jeunesse explique : « Convaincu qu'il faut prendre l'enfant dans sa globalité et qu'il faut "tout un village pour élever un enfant", nous avons entrepris de créer un climat de confiance avec les jeunes, tout en nous montrant très exigeants avec eux.

Il faut aussi aider les parents à être fidèles à leurs engagements et solidaires dans leurs responsabilités. Par exemple, les parents africains du quartier ont pris l'initiative d'organiser des rondes pour ramener les enfants de moins de 15 ans de leur communauté chez eux après vingt heures ».

Les professionnels, de leur côté, rejettent l'idée que la paix sociale s'achète. La sanction cesse d'être un tabou. « Si un jeune se montre coupable d'une dégradation ou d'une agression, il est privé d'activité ou doit fournir une réparation. Dans les cas les plus graves, nous pouvons aller jusqu'à porter plainte, ce qui a constitué une véritable révolution des mentalités. Nous étions à la fois résolus à aller jusqu'au bout et, en même temps, tout à fait disposés à reconsidérer un problème, à en rediscuter. En aucun cas le fait de porter plainte ne devait s'apparenter à une forme de vengeance, ou à l'exercice d'un rapport de forces. Au contraire, cette démarche ne peut être utile que si elle revêt une dimension préventive, éducative. »

Partant du constat que les institutions faites pour réguler la vie sociale sont ignorées ou rejetées, en particulier par les jeunes, le reste du travail est organisé autour d'une priorité : le rapprochement des institutions et des habitants.

La lutte systématique contre les violences commises, en toute impunité, au sein du centre social et dans le quartier a permis aux habitants de retrouver confiance en eux-mêmes et dans les institutions. Il s'agit de développer des actions qui rendent leur efficacité et leur crédibilité aux institutions trop souvent ignorées ou discréditées.

Le centre social est fédérateur de plusieurs actions de lutte contre la dégradation des bâtiments et de l'environnement, mais il intervient aussi pour régler des conflits de voisinage, établir des liaisons entre la lutte contre la violence des mineurs et la qualification urbaine du quartier. Un travail éducatif de longue haleine se développe avec et dans l'école.

Il s'agit de rétablir les cadres de la vie commune pour faire une place identifiée et partagée aux jeunes, et créer une responsabilité collective des adultes par rapport au devenir des enfants et des jeunes.

Le résultat obtenu aux dernières élections est significatif. La démarche retenue réussit à la fois à changer le climat global du quartier et à redonner confiance dans les institutions démocratiques. Elle transforme une réalité sociale et contribue au développement d'une démocratie active.

Incontestablement, dans ce quartier, la dynamique de changement social impulsée par Hibat Tabib peut éclairer sur une démarche d'action, qui s'appuie sur le développement de compétences collectives. Au point de départ, figure un échec et un refus partagé de la fatalité de la situation. C'est avant tout à partir d'une volonté partagée de réagir, sur des bases morales et politiques, que l'action va fédérer des groupes, qui se fixent alors un cap vers lequel un trajet va peu à peu se dessiner. Il ne s'agit cependant pas d'une avancée à l'aveugle, ni d'un mécanisme simplement charismatique. Le diagnostic n'est pas inexistant : il consiste pour les

acteurs à passer d'une connaissance d'expérience à une évaluation objectivée et partagée pour agir. La coopération qui se met en place avec des chercheurs et d'autres intervenants alimente la réflexion des groupes, met les acteurs dans une position d'ouverture à la réflexion, à la connaissance de leur quartier et des institutions, constitue une sorte de dispositif permanent d'apprentissage.

Dans le modèle d'action de la cité des Poètes, pensée et action avancent conjointement. Ce ne sont pas les objectifs de transformation décidés à l'issue d'un diagnostic qui sont le pôle d'attraction de l'action. C'est la représentation d'une visée large et d'une manière d'agir avec les habitants qui impulse et régule l'action. Les objectifs sont définis au fur et à mesure de la progression dans l'action et dans le traitement des obstacles.

Mais surtout, c'est une relation originale entre habitants et experts ou « théoriciens » qui est mise en œuvre. Dans cette stratégie, la gestion de la connaissance n'est pas construite à partir d'une pensée « exogène » aux acteurs, les experts sont associés à la réflexion et à l'action selon différentes modalités. Le comité de parrainage rassemble des partenaires locaux et nationaux, des universitaires. Chaque réunion du comité est un espace de réflexion ou de travail à partir d'interventions théoriques, de témoignages. On sent bien qu'il y a une volonté de faire de la réflexion collective une modalité continue de la démarche, et donc de faire de la formation.

- Mise en place de formations expérimentales, dites « formations groupées », par la Commission paritaire nationale emploi-formation (CPNEF), animation par l'intermédiaire de son organisme paritaire collecteur agréé (OPCA), Uniformation

Les deux exemples qui suivent visent à montrer l'intérêt que portent les financeurs à expérimenter des formations qui répondent à des enjeux territoriaux en rassemblant des professionnels issus d'institutions différentes ou issus d'un même territoire :

– *Une formation de développeurs de projets éducatifs.*

Créée il y a dix ans, l'Association de la fondation étudiante pour la ville (AFEV) a pour objectif de mobiliser des étudiants bénévoles dans des actions de solidarité, notamment dans les quartiers et auprès d'un jeune public plus défavorisé. Suite à la mise en place des contrats éducatifs locaux, une réflexion est engagée avec la Ligue de l'enseignement sur la question de la territorialité des politiques éducatives contractualisées entre l'État et les collectivités territoriales. Les deux associations tombent d'accord pour initier une formation spécifique pour accompagner la mise en œuvre des projets éducatifs territoriaux.

– *Une formation d'animateurs de centres de loisirs à l'organisation de manifestations artistiques (origine de la demande : association des Francas de Haute-Garonne).*

Cette formation s'adresse aux animateurs de CLSH : son objectif est de les former à l'organisation de manifestations artistiques. Ces manifestations doivent prendre place dans le cadre d'un partenariat avec les acteurs locaux de la vie artistique et culturelle. Il s'agit de donner des outils aux animateurs, afin de leur permettre d'ouvrir ces activités sur l'extérieur en tenant compte des données propres à la région. Cette première expérience s'est déroulée dans la région Midi-Pyrénées et s'est concrétisée par un festival des arts d'enfants. Après cette manifestation, l'idée est venue de favoriser des initiatives à des échelons plus modestes et d'organiser un réseau de compétences dans ce domaine.

■ Produire des compétences collectives pour une découverte sensible du patrimoine

Cette action est pilotée par l'INJEP et le centre des monuments nationaux, rattaché au ministère de la Culture (MONUM). L'objectif principal est de développer des habitudes de coopération entre des responsables et des animateurs permanents de structures de loisirs, d'associations et de collectivités, et les professionnels de la médiation du patrimoine que sont les animateurs des villes et pays d'art et d'histoire (VPAH) et les partenaires culturels du monument.

L'objectif principal est la sensibilisation et la formation, dans une démarche de projet basée sur la découverte du monument patrimonial et de son contexte historique et culturel. L'action mobilisera les compétences du territoire afin de construire une approche commune et sensible du patrimoine en direction des jeunes, hors temps scolaire.

Ces différents acteurs sont réunis dans un monument national pour :

- appréhender le monument dans une lecture à la fois sensible et didactique ;
- prendre connaissance des missions éducatives et des projets de chacun des partenaires ;
- identifier le monument comme un lieu de ressources culturelles et de rencontres ;
- construire des projets en commun.

Les premières sessions de formation ont été proposées dans quatre monuments, dont le château d'Angers (Maine-et-Loire) et le palais Jacques Cœur, à Bourges.

Le développement de compétences collectives se fait autour d'une approche pédagogique d'éducation populaire :

Deux lectures du site patrimonial qui combinent l'approche sensible et l'approche didactique : regards croisés d'un artiste livrant une approche sensible, émotionnelle et d'un professionnel du patrimoine livrant les clefs de compréhension et de lecture du monument et de son contexte (historique, architectural, environnemental...).

Échange de points de vue sur le monument et les enjeux en œuvre dans le cadre de la découverte du monument par les jeunes.

Illustration du propos avec des projets qui permettent de présenter au moins deux partenaires culturels du monument et leurs démarches.

Approche de la démarche de projet en l'illustrant par des projets déjà existants ou en cours d'élaboration, entre par exemple le service VPAH et le secteur jeunesse, le service éducatif du monument et les structures culturelles...

Présentation des critères et des étapes essentiels du montage de projet, quel que soit sa nature et son importance.

Travail en ateliers pour l'ébauche de projets partenariaux sur le monument avec les différents partenaires culturels présents.

> Constitution de quatre groupes hétérogènes en quatre ateliers animés chacun par un des partenaires du monument.

> Présentation de chacun et de ses missions pour identifier des objectifs communs.

> Chaque atelier va ébaucher un projet sur un thème choisi comportant :

- les besoins des animateurs pour la mise en place d'un projet,
- des éléments de mise en œuvre précis,
- l'identification des partenaires nécessaires au bon déroulement du projet,
- les besoins des « publics » concernés.

■ Formation-action conçue et conduite par l'INJEP, à la demande de l'union locale des centres sociaux et socioculturels de Créteil

Cette formation est née d'une demande réitérée de directeurs d'équipement et d'administrateurs d'obtenir de l'aide pour comprendre les problématiques de violence des jeunes sur leur territoire et chercher des moyens préventifs pour traiter leurs effets.

Le groupe, constitué de directeurs et de présidents d'associations, a travaillé pendant un an : ils ont eu à confronter leurs représentations, à produire des analyses, à réélaborer un accord minimal sur les valeurs susceptibles de constituer une charte de l'action, une base de dialogue avec les élus locaux, avec les jeunes, avec des professionnels issus d'associations différentes sur le terrain.

Ce groupe de formation-action s'était fixé une contrainte de production écrite pour donner corps aux transformations visées.

Ce travail, fondé sur le parti pris de « penser ce qu'ils faisaient et de savoir ce qu'ils pensaient », a été conduit par deux formateurs de l'INJEP.

On peut distinguer plusieurs modalités dans la démarche pédagogique : il ne s'agit pas à proprement parler de moments qui se sont succédé, mais d'allers et retours en fonction de l'avancement du groupe. Rétrospectivement, nous pouvons formaliser les phases suivantes :

- Une mise en récits à l'oral et à l'écrit portant sur des situations proposées par les participants. Il s'agissait de décrire, de rendre compte des faits tels qu'ils les avaient vécus (sensations, émotions, représentations, évaluations intuitives).

- Un travail d'analyse, de distinction entre des jugements de fait et des jugements de valeurs sur les situations, une confrontation avec les études existantes, avec des apports théoriques, un travail de définition, de constitution d'un langage commun portant sur les notions de violence, d'institutions, de violence institutionnelle.

- Une explicitation et une mise en débat des différents cadres de valeurs, ceux des institutions d'appartenance, ceux du cadre républicain, ceux des professionnels, ceux des jeunes. Ce travail s'est fait par la confrontation de modèles concurrents, par la mobilisation de modèles complémentaires, par la mise en perspective de points de vue contradictoires, et aussi au travers d'une étape de négociation sur la hiérarchisation des modèles en concurrence.

- Enfin, une étape de définition d'axes de transformation appuyés sur un regard renouvelé du contexte, du public, de ses façons d'habiter le territoire et de la nature des réponses mises en place. Ces axes ont alors constitué une base de réflexion et de discussion avec le conseil d'administration, puis avec les élus de la ville.

L'exigence de la production d'un écrit commun a, de fait, constitué un stimulant et un catalyseur de réflexion irremplaçable, mais aussi un frein. Il s'agissait en effet de savoir comment se stabilisait l'état de la réflexion et comment elle se communiquait.

Pour récapituler

Ces exemples nous permettent de modéliser un type de formation-action qui se caractérise par les exigences suivantes :

- Ces formations doivent prendre en compte un enracinement : il s'agit de rassembler les participants autour d'une problématique bien identifiée sur un territoire, et ceci dans une perspective de transformation.

- Elles doivent en même temps être orientées par une conception du métier à développer : par exemple, celle que nous avons caractérisée au travers des cinq organisateurs de la professionnalité.

- Les participants, si possible, doivent venir d'institutions différentes, puisque la formation vise à développer des habitudes de coopération. Ce point suppose que l'on se décentre des préoccupations immédiates de chaque organisation.

- Le travail vise la construction d'un cadre commun d'analyse et l'explicitation du cadre de valeurs, qui peuvent constituer une référence partagée pour l'action.

- Il favorise le repérage et l'utilisation des ressources présentes sur le territoire (études existantes, personnes clés...) ; il met aussi les participants en relation avec des savoirs constitués dans d'autres cadres que l'organisation ou le territoire (savoirs universitaires, savoirs d'experts, actions innovantes...)
- Le travail débouche sur des hypothèses concernant des objectifs et les démarches à mettre en œuvre collectivement ; il définit pour ce faire le territoire pertinent pour l'action.
- Ces formations, enfin, articulent le « dire » et le « faire », elles favorisent l'explicitation des pratiques. Tout en visant le développement de compétences collectives, elles constituent, pour les individus, un cadre d'apprentissage pour l'explicitation de leur savoirs d'expérience, susceptible d'être réinvesti par les intéressés dans des démarches de validation d'acquis de l'expérience.

En guise de conclusion

À l'issue de cette aventure menée, depuis deux ans, en collaboration avec des directeurs de projets venus des différents horizons du champ de l'animation et du développement social, des formateurs de l'INJEP et des personnes ressources, on apprécie le chemin parcouru, la richesse des échanges et des trouvailles, on découvre aussi de nouvelles pistes à explorer. Nous voudrions conclure en insistant sur la richesse de l'expérience faite ensemble. À la faveur de notre thème de recherche sans doute, nous avons fait l'apprentissage de ce que signifie *in vivo* la construction de compétences collectives : confrontation de nos représentations, élaboration d'un vocabulaire commun, explicitation de nos valeurs, construction d'une grille de lecture pour dégager des conclusions et mener à bien notre projet, laborieux travail de formalisation. La confiance, dont nous avons dit l'importance, s'est conquise au prix de débats parfois houleux. Professionnels, formateurs et intervenants ont élaboré de fait les compétences collectives qui nourrissent maintenant les compétences de chacun dans l'exercice de son métier.

Ouvrages

- AUGUSTIN J.-P., GILLET J.-C.,
L'animation professionnelle : histoire, acteurs, enjeux, coll. « *Débats/Jeunes* », L'Harmattan, Paris, 2000.
- DE RIDDER G. (COORD.),
Nouvelles frontières de l'intervention sociale, coll. « *Logiques sociales* », L'Harmattan, Paris, 1997.
- DI MÉO G.,
Géographie sociale et territoires, Nathan Université, Paris, 2001.
- LE BOTERF G.,
Construire les compétences individuelles et collectives, Éditions d'Organisation, Paris, 2001.
- LE BOTERF G.,
Ingénierie et évaluation des compétences, Éditions d'Organisation, (4^e édition), Paris, 2002.
- WITTORSKI R.,
Analyse du travail et production de compétences collectives, L'Harmattan, Paris, 1997.

Reuves

- « ***Territoires et compétences*** », *POUR*, n° 160, décembre 1998.

Articles

- BEILLEROT J.,
« Les compétences collectives et la question des savoirs », ***Cahiers pédagogiques***, n° 297, octobre 1991.
- CLOT Y.,
« La fonction psychologique du collectif », in BENCHEKROUN T. H, WEILL-FASSINA A. (COORD.), ***Le travail collectif : perspectives actuelles en ergonomie***, Octares, Toulouse, 2000.
- DUBAR C.,
« La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence », ***Revue sociologique du travail***, n° 38, février 1996.
- JOBERT G.,
« De la qualification à la compétence », ***Sciences humaines***, n° 40, hors-série, mars-avril-mai 2003.

