

Acteurs, territorialisations et cartographie dans l'enseignement en IUT option animation

Régis Keerle

Résumé.— Ce texte montre l'appropriation, par les étudiants d'un IUT Carrières sociales option animation sociale et socioculturelle, de quelques outils d'analyse présentés dans un cours sur le diagnostic de territoire et sa cartographie. Ces outils font office de modèles illustrant le primat du rôle des acteurs dans les processus de territorialisation. La mise à l'épreuve de ces modèles par les étudiants permet d'approfondir la réflexion sur le rôle du contexte d'enseignement quant au positionnement épistémologique et méthodologique du géographe professant hors de sa discipline.

Acteur • Animation sociale et socioculturelle • Mappe • Territorialisation

Abstract.— This text shows how students of an IUT in Social Careers with a focus on social and socio-cultural organization have appropriated several analytical tools presented during a course on diagnosing and mapping territories. These tools can be used as models to illustrate the precedence of the role of actors in territorialisation processes. The fact that students have revisited these models enabled us to further explore how the educational context can guide the geographer's epistemological and methodological positioning.

Actor • Map • Social and socio-cultural organisation • Territorialisation

Resumen.— Este texto expone la apropiación por los estudiantes de algunas herramientas de análisis presentadas en un curso que se refiere al diagnóstico de territorio y su cartografía. Estas herramientas son concebidas para ilustrar el primado del papel de los actores en los procesos de territorialización. Estas herramientas, una vez puestas a prueba por los estudiantes, invitan a profundizar en la reflexión sobre el papel del contexto de enseñanza sobre el posicionamiento epistemológico y metodológico del geógrafo que enseña en Instituto Universitario Tecnológico opción animación social y sociocultural.

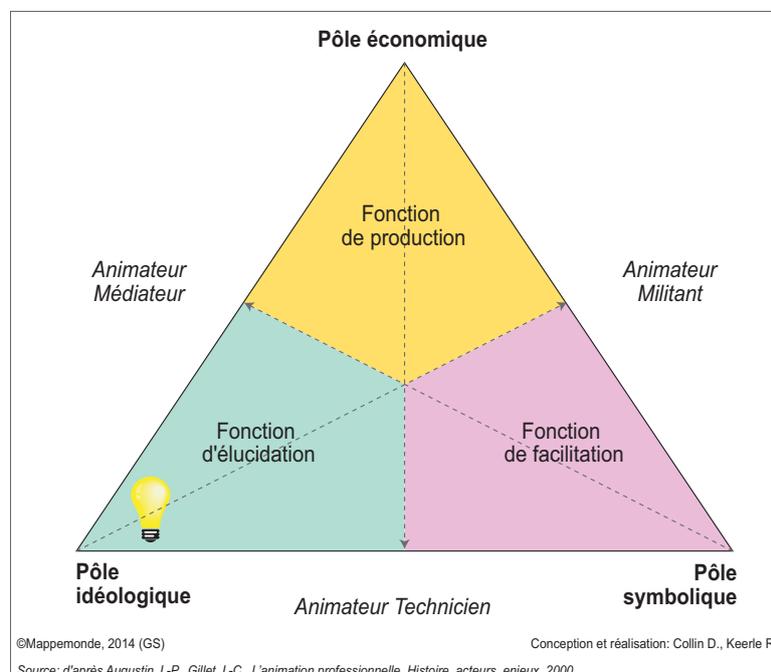
Actor • Animacion social y socio-cultural • Mapa • Territorializacion

Qu'il adhère ou non à l'un des usages légitimes de la notion de territoire dans sa discipline, le géographe enseignant en Institut universitaire de technologie (IUT) Carrières sociales option animation sociale et socioculturelle doit se conformer à un programme pédagogique national (PPN) qui prévoit une formation des étudiants au diagnostic de territoire. S'appuyant sur la conception du territoire explicitée par Bernard Debarbieux (2003), ce texte expose quelques aspects des schématisations possibles d'une mise en rapport des notions de territoire et d'acteur ainsi que de leurs traductions cartographiques qui, offertes aux étudiants comme outils d'analyse, questionnent en retour l'enseignant sur la pertinence de leur mise à l'épreuve *via* leur pratique professionnelle.

La démarche illustrée ici est celle d'un enseignant en posture de formation à la « fonction d'élucidation » de l'animateur (Augustin, Gillet, 2000 ; fig. 1) ; le « pôle idéologique » en jeu étant celui de l'interrogation de la dimension spatiale des

rapports sociaux que l'étudiant-animateur rencontre dans sa pratique professionnelle. Cette démarche s'inscrit dans une perspective d'émancipation des étudiants, afin qu'ils ne soient pas réduits (même provisoirement) à des « acteurs faibles » (Payet, Laforgue, 2008), plus ou moins prisonniers des acceptions que les institutions ou les publics auxquels ils sont confrontés attribuent à la notion de territoire (pour une illustration des risques que fait peser un usage inconsidéré de la notion de territoire et une option sécurisée de son emploi dans d'autres contextes scientifiques : Séchet, Keerle, 2009). Institutions, publics et territoires : mieux vaut penser ici ces notions au pluriel car « la profession d'animateur [...] n'a ni public spécifique, ni programme préétabli, ni territoire standard » (Mignon, 2005). Cette pluralité des situations est illustrée par des exemples diversifiés, selon leurs sources et leurs thématiques.

Après avoir explicité le contexte de l'offre d'enseignement, le propos analyse un corpus de figures (schémas et cartes) constitué de travaux d'étudiants dans la filière concernée. Pour chacune des figures, nous exposons les aspects les plus saillants de leur capacité à interroger les cadres d'analyse proposés.



1. Un enseignement tourné vers la fonction d'élucidation du métier d'animateur

1. Un enseignement de géographie en IUT Carrières sociales option animation sociale et socioculturelle

L'offre d'enseignement dont nous communiquons ici quelques exemples est destinée à des étudiants recevant une formation professionnalisante dont les origines sont pluridisciplinaires et les objectifs en géographie limités par cette diversité. La focalisation de cette offre sur le contexte français permet cependant des approfondissements dont témoigne le choix des outils d'analyse qui leur sont proposés.

1.1. Le territoire dans le programme pédagogique national Carrières sociales (option animation) : compacité, fixité et bornage

L'enseignement en IUT Carrières sociales concerne aussi bien le diplôme universitaire technologique (DUT en formation initiale ou continue) que la licence professionnelle qui sera peu évoquée ici. Le DUT Carrières sociales étant une formation à finalité professionnelle non destinée à l'Éducation nationale, l'enseignement n'y est pas explicitement pensé en termes disciplinaires. Cependant, les intitulés des unités d'enseignement figurant dans le programme pédagogique national (« régulation économique », « politiques publiques », « environnement juridique »...) en vigueur de 2006 à 2013 (1) laissent entendre que les profils des postes d'enseignants exerçant dans ces départements d'IUT, recrutés selon les principes universitaires, sont établis en liaison avec les intitulés des sections disciplinaires représentées au Conseil national des universités.

Dans le DUT Carrières sociales option animation sociale et socioculturelle, seule la notion de territoire — sous forme de nom ou d'adjectif : « diagnostic de territoire », « institutions territoriales »... — évoque une proximité avec la géographie comme discipline universitaire. Pour autant, étant donné la plasticité de cette notion, cet enseignement n'est pas nécessairement assuré par un spécialiste de géographie dans tous les départements d'IUT concernés.

Quelle est la conception du territoire en jeu ? Si l'on se réfère aux compétences minimales attendues formulées dans le PPN (« savoir adapter ses projets aux caractéristiques du territoire d'intervention [...] savoir analyser ses dimensions socio-économiques [...] savoir analyser ses représentations par les populations », 2006), il s'agit d'un territoire délimité, compact et conçu dans une perspective statique. Il est vrai que la formulation vaut pour les quatre options du DUT Carrières sociales : animation, assistance sociale, éducation spécialisée et gestion urbaine. Or l'option animation, qui forme des professionnels dont l'activité se caractérise par une articulation moins forte (au regard des autres options) avec les formes de territorialisation officielles (notamment celles où les fonctions de décision sont assumées par la catégorie d'acteurs « élus »), offre à l'enseignant de sensibiliser les étudiants aux limites d'une conception fixe (dans le temps), strictement bornée et hyper cohérente « du territoire » à analyser.

1.2. Des objectifs spécifiques à la géographie limités par le temps d'enseignement et l'objectif de professionnalisation

Pour les étudiants de DUT option animation sociale et socioculturelle, le diagnostic de territoire n'est qu'un des différents exercices auquel ils sont confrontés lors de leurs deux années de formation, et le seul où ils sont *a priori* susceptibles d'être confrontés à des connaissances issues de la géographie. Le volume d'enseignement préconisé par le PPN se limite à trente heures par étudiant au premier semestre. Cependant, les équipes pédagogiques disposent d'une capacité de modulation de cet horaire « en fonction des spécificités et des contraintes locales » (PPN).

C'est ainsi qu'à l'IUT Carrières sociales de Rennes, la présence de l'auteur parmi les enseignants titulaires a permis d'insérer un enseignement de cartographie en travaux dirigés (12 heures) inclus dans le module « Méthodes, techniques et

langages ». Cet enseignement s'ajoute aux 12 heures du cours de diagnostic de territoire dispensé aux étudiants de formation initiale (volumes comparables en formation continue). Quant à l'enseignement du diagnostic de territoire dans la licence professionnelle option coordination de projet d'animation et de développement social et socioculturel, il est partagé entre une dizaine d'intervenants pour 72 heures de formation, ce qui explique qu'il n'ait pas encore donné lieu à des formes spécifiques d'appropriation de l'enseignement de la géographie par les étudiants. On comprend que la vision statistique et centrée sur les acteurs décideurs d'un territoire pré-construit pour l'analyse y domine chez les étudiants.

Depuis plusieurs années, notre équipe pédagogique a décidé que l'évaluation du diagnostic de territoire serait réalisée à partir de stages ou de situations salariées des étudiants (2). Cette formule, très efficace sur le plan pédagogique car elle offre à chaque étudiant l'occasion de choisir les outils d'analyse qui lui paraissent correspondre à la spécificité de sa situation d'exercice professionnel, amène l'enseignant à proposer en cours un cadre analytique très souple, adaptable à la diversité des situations. L'offre d'enseignement est donc constituée de notions établies par plusieurs auteurs et issues de plusieurs approches, aussi bien en géographie qu'en cartographie, souvent exemplifiées avec l'appui de schémas illustratifs. Ces apports constituent autant de pistes d'analyse mises à disposition des étudiants, sans insister sur les contradictions éventuelles liées au cumul de ces différents apports.

1.3. Un ouvrage de référence pour des acteurs aux prises avec de multiples spatialités et une expérience d'innovation cartographique

Nous avons ici choisi d'illustrer par des exemples issus de travaux d'étudiants la manière dont ils s'approprient quelques-unes des schématisations extraites d'un ouvrage qui met l'accent sur le rôle des acteurs dans la fabrique des territoires (Gumuchian *et al.*, 2003). Ces schématisations ont été explicitées en cours en vue de ne pas réduire le diagnostic attendu aux « acteurs du territoire » (Gislain, 2004), au détriment des acteurs « dans le territoire » (*ibid.*). Si les schémas retenus ne concernent qu'une partie des « outils de formalisation possibles du positionnement et des jeux d'acteurs dans des contextes donnés » (Gumuchian *et al.*, 2003) proposés ou repris par les auteurs de l'ouvrage précité, signalons que les tableaux relatifs aux « registres de justification publique des acteurs » (*ibid.*, 136) et aux « échelles de la décision » (*ibid.*, 160) sont eux aussi bien compris par les étudiants. Enfin, si cet ouvrage figure parmi les références bibliographiques prioritaires signalées aux étudiants, c'est qu'il est « positionné volontairement à l'interface théorie/pratique » (*ibid.*, 4) et que les schémas qu'il comporte sont facilement réappropriables par des étudiants qui ne se destinent pas à des professions en lien direct avec la gestion de l'espace ou l'aménagement du territoire. En revanche, dans l'enseignement proposé, à la différence du concept de territoire tel qu'il est mis en œuvre dans l'enseignement de la géographie scolaire (Thémines, 2011), tous les concepts liés à son interface physique (milieu/environnement/paysage/risque...) ou à sa dimension économique (hiérarchie/puissance/flux/pôle...) ne sont que très rapidement abordés et ne suscitent que peu d'intérêt de la part des étudiants (3).

La forme « schéma » des outils de formalisation des jeux d'acteurs proposée en cours n'est requise lors de l'évaluation que pour les étudiants en formation continue, l'expérience ayant montré qu'en formation initiale (où cette forme « schéma » est

optionnelle) la majorité des étudiants peine à systématiser leur analyse de la dimension spatiale des contextes d'actions auxquels ils sont confrontés. L'objectif minimal des cours est donc plus de les sensibiliser à la prise en compte de la dimension spatiale des actions qu'ils sont amenés à connaître qu'à une prise en compte approfondie des acteurs et de leurs territorialisations dans l'analyse de l'espace (ou du « territoire », pour reprendre la formulation employée aussi bien dans le cadre du PPN que dans celui des auteurs de notre ouvrage de référence) d'influence de leur institution d'expérience professionnelle. En d'autres termes, il ne s'agit guère pour les étudiants de cette option, sauf s'ils y prennent goût, de penser le monde en géographes et cartographes (Thémines, 2006), mais plutôt pour l'enseignant de les inciter à inclure de la géographie et de la cartographie dans les réflexions liées à leurs expériences professionnelles. Y réussit-il ? L'innovation cartographique expérimentée depuis quatre ans avec des étudiants volontaires et dont un exemple figure dans cet article (cf 2.4) indique que l'objectif n'est pas complètement manqué. Plus globalement, les exemples proposés ci-dessous ont été choisis de manière à ne nécessiter qu'un strict minimum de retouches graphiques et textuelles (orthographe, syntaxe, précision du vocabulaire conceptuel). Il ne s'agit pas pour autant de nier l'intérêt des erreurs ou des difficultés d'investissement des étudiants. Ces expériences pédagogiques ont motivé l'enseignant à réaliser, depuis plusieurs années, une évaluation en deux temps : la première, formative, visant à permettre aux étudiants de corriger leurs imperfections et d'améliorer leurs résultats dans la seconde, celle de la notation finale. De plus, les travaux réalisés par les étudiants les années précédentes sont systématiquement présentés à ceux des nouvelles promotions, puis mis en consultation à plusieurs reprises dans l'année. Par ailleurs, les résultats de cette expérience d'enseignement sont enrichis, en deuxième année de DUT, par des discussions informelles ou des suggestions bibliographiques complémentaires communiquées aux étudiants. La fragmentation du programme de formation par unités d'enseignement et l'abondance des évaluations qui en résulte restent cependant des obstacles à une transversalité des apprentissages dont l'équipe pédagogique n'a pas encore, à ce jour, trouvé le sésame.

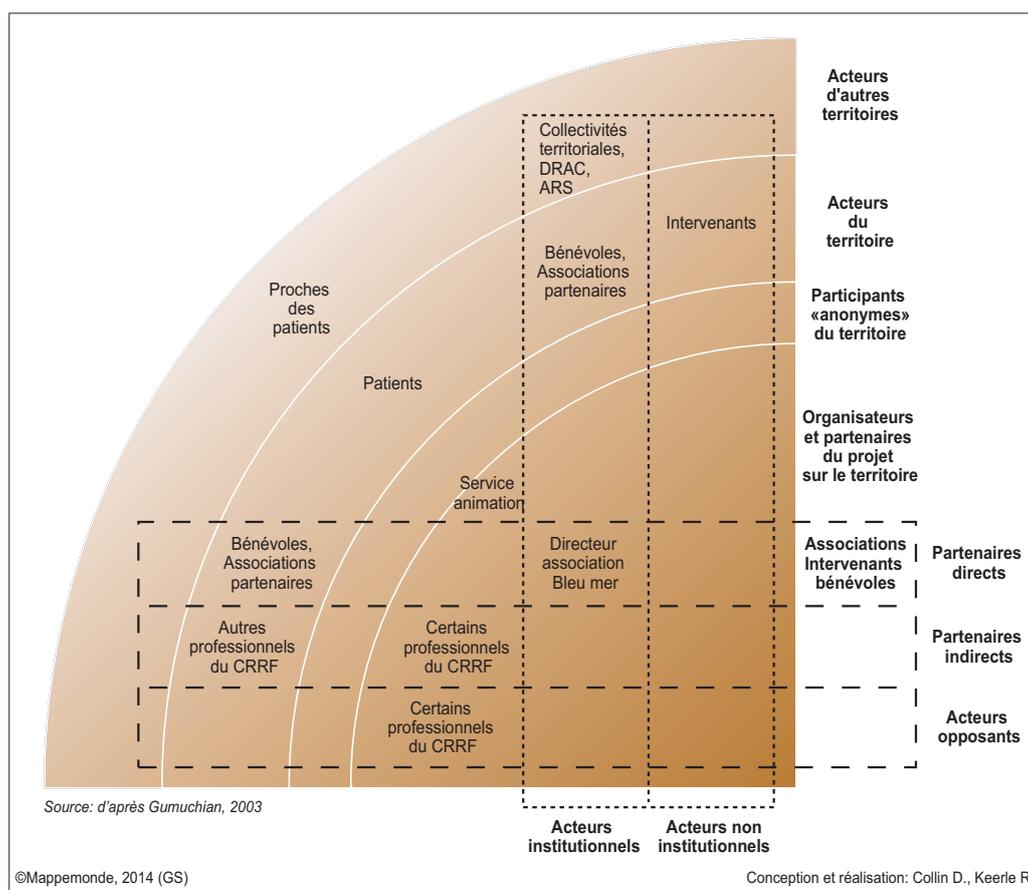
2. Représentations étudiantes d'acteurs et d'espaces situés par l'action

Comment choisir, parmi les dizaines de représentations étudiantes issues de la procédure d'offre d'enseignement précédemment décrite et correspondant aux critères généraux déjà exposés, celles qui témoignent le mieux de l'émancipation des étudiants ? L'option retenue est celle de la mise en question des modèles d'analyse proposés, non pas que les productions qui leur sont les plus conformes soient nécessairement moins pertinentes que les autres, mais parce que les documents ainsi choisis interrogent, voire permettent de tester les limites, donc de circonscrire le domaine de « pertinence explicative » (Berthelot, 1990, p. 208) de leur application. L'ordre d'exposition retenu est celui d'une complexification croissante des problématiques. Chacun des trois premiers exemples est présenté de manière à illustrer les accords et écarts avec les schémas de référence, dont le point de rencontre sera explicité dans la conclusion. Il s'agit aussi de rendre compte de ce que la transmission d'expériences dans le secteur de l'animation peut apporter à l'analyse géographique, en particulier dans le dernier exemple consacré à la cartographie.

Enfin, pour rendre compte de leur éventuel besoin de restructuration, chacun des trois premiers « modèles proposés » (Walliser, 2009) sera mis en perspective tant du point de vue de sa pertinence scientifique que de son efficacité pédagogique.

2.1. L'animation, un monde de projets

Le premier exemple de travail d'étudiant proposé ici aurait très bien pu être choisi au sein de diagnostics de territoire réalisés en formation initiale, car il inspire relativement fréquemment des étudiants souvent confrontés aux situations de projets qui constituent le cœur du référentiel du métier de l'animateur (4). Cependant la brièveté de la période de stage en 1^{re} année de DUT à l'IUT de Rennes, limitant la familiarisation de l'étudiant avec son environnement professionnel, aboutit souvent à des productions incomplètes. Le choix d'un travail réalisé par une étudiante en formation continue (fig. 2) est donc justifié à la fois par le poids de cette familiarisation et par la diversité des types d'acteurs concernés, même s'il s'agit d'une situation minoritaire dans le domaine de l'animation. Le schéma initial (Gumuchian *et al.*, 2003) qui a inspiré ce travail, dont la forme géométrique et la dénomination des sous-ensembles sont ici respectées dans l'interprétation proposée, permet de suggérer aux étudiants une représentation simple, fondée sur les rôles et statuts des acteurs participant au projet auquel se rattache la situation d'animation, de la position de ces acteurs par rapport au site de leur action.



2. Les acteurs d'un projet d'animation dans un établissement sanitaire

Source : Collin D. (2011). Dossier de diagnostic de territoire du Centre de rééducation et réadaptation fonctionnelle en milieu marin Trestel, de Trévou-Tréguignec.

Dans ce schéma initial, assez illustratif du « choix volontariste d'une entrée sur le territoire par l'échelle micro » (*ibid.*) effectué par les auteurs de l'ouvrage, les acteurs « assurant le *leadership* du projet » (*ibid.*) sont concentrés en particulier dans le quart de cercle situé en bas et à droite du schéma, ce qui correspond souvent aux situations du champ de « l'aménagement, de l'environnement et du développement » (*ibid.*). Mais, à la différence de l'option gestion urbaine du DUT Carrières sociales, rares sont les stages dans lesquels les étudiants de l'option animation sociale et socioculturelle sont confrontés à ce cas.

Pourtant, il est fréquent, dans les situations professionnelles les plus classiques du domaine de l'animation (équipement social d'un quartier ou d'une commune), que les étudiants interprètent le schéma initial en répliquant, malgré l'alerte qui leur a été lancée durant d'autres séquences du cours, l'analyse de type proxémiste diffusée en géographie par Abraham Moles (1992), alors que sa pertinence a été, sinon réfutée, du moins fortement affaiblie par André-Frédéric Hoyaux (2003). Selon ce type d'analyse, la capacité d'action, en termes « d'emprise spatiale », des acteurs de l'animation diminuant avec la distance métrique au lieu de l'action, on devrait observer, par exemple, une faible capacité d'influence des bénévoles (extérieurs aux structures d'animation socioculturelle), surtout occasionnels, sur le cours de l'action ; or il suffit de s'entretenir avec des animateurs professionnels et d'observer des situations d'animation pour constater que « la mise à la bonne distance » des bénévoles est un enjeu récurrent de leur métier. Ce type d'erreur d'interprétation des étudiants, un indice de la difficulté d'un certain nombre d'entre eux à prendre le temps de la réflexivité par rapport à leur expérience, est assez fréquent dans le cas des stages effectués en établissements d'accueil de personnes âgées. C'est alors souvent dans la phase séparant l'évaluation formative de l'évaluation finale que les étudiants comprennent, par les remarques de l'enseignant, qu'ils sont « passés à côté » de la dimension non proxémique des rapports à l'espace de leur public (le passé et l'ailleurs de l'espace vécu des personnes âgées, avec toutes leurs significations).

De même, dans le cas présent, on constate que l'étudiante a employé la schématisation proposée pour figurer la place des acteurs dans le projet d'animation (avec l'association « Bleu mer ») et que ce positionnement dans la territorialisation des actions accorde un rôle non négligeable aux acteurs relativement éloignés du site de réalisation (le centre de rééducation et de réadaptation fonctionnelle Trestel, de Trévou-Tréguignec). Bien entendu, les acteurs situés dans ce centre jouent un rôle significatif, et parfois inhibant comme l'indique le schéma pour « certains professionnels ». C'est que dans l'animation concernant les « usagers » (Poujol, 2005, 6) situés dans un milieu médicalisé, la règle professionnelle globale du cadrage des bénévoles s'accompagne d'une spécificité, celle de la relation souvent difficile entretenue par l'animateur avec le personnel soignant : « l'animation a sa place à l'hôpital, mais elle lui est encore trop comptée » (Mignon, 2005). En quelque sorte, dans tous les cas, la « substance » du domaine de l'animation (Lévy, 2003b) l'emporte sur le poids de la « métrique euclidienne » (Lévy, 2003a) dans la territorialisation des acteurs. Enfin, le fait que le quart de couronne « Participants anonymes du territoire » ait été laissé vide témoigne du caractère souvent étanche des établissements de soins par rapport à leur environnement social proche sur le plan métrique.

Cette dernière configuration est bien entendue impossible dans toutes les situations, assez nombreuses, où bénévoles et destinataires des actions menées par les structures où les étudiants effectuent leurs stages professionnels (Maisons de quartier ou Maisons pour tous, MJC...) partagent les mêmes espaces de vie (Di Méo, 1991). Cet exemple de mise à l'épreuve de ce premier modèle est donc assez typique des établissements de santé. Le prochain cas, celui d'un établissement d'accueil de personnes âgées, présentera une configuration intermédiaire entre ces deux pôles d'un axe ouverture/fermeture des structures d'animation par rapport à l'espace environnant en termes de distance métrique. Ce premier modèle s'avère ainsi le plus simple à comprendre pour les étudiants, il est parfois presque trop simple pour ceux qui exercent leur activité dans des structures où la succession et les périmètres des projets ne se chevauchent pas, mais souvent assez exigeant dans le cas inverse. Car c'est alors que la nécessité de la rigueur analytique contraint les étudiants à focaliser leur schématisation sur un seul des projets en cours, ce qui contraste avec la polyvalence de leur activité quotidienne.

2.2. Quand l'animateur fait bouger les cadres d'analyse

Le deuxième exemple est celui qui met le plus en question l'un des modèles de départ. C'est le travail d'une étudiante possédant déjà plusieurs années d'expérience dans le domaine de l'animation avant son entrée en IUT, même si elle a suivi le DUT en formation initiale. Cette étudiante a choisi d'adapter un schéma proposé à l'origine par Emmanuel Roux pour l'analyse de la gestion de l'espace dans des zones rurales de montagnes méditerranéennes (Gumuchian *et al.*, 2003) afin de rendre compte du positionnement des acteurs qu'elle a repérés dans la salle commune de l'établissement d'hébergement pour personnes âgées dépendantes où elle a effectué son stage. Explicitons son usage du schéma proposé (fig. 3).

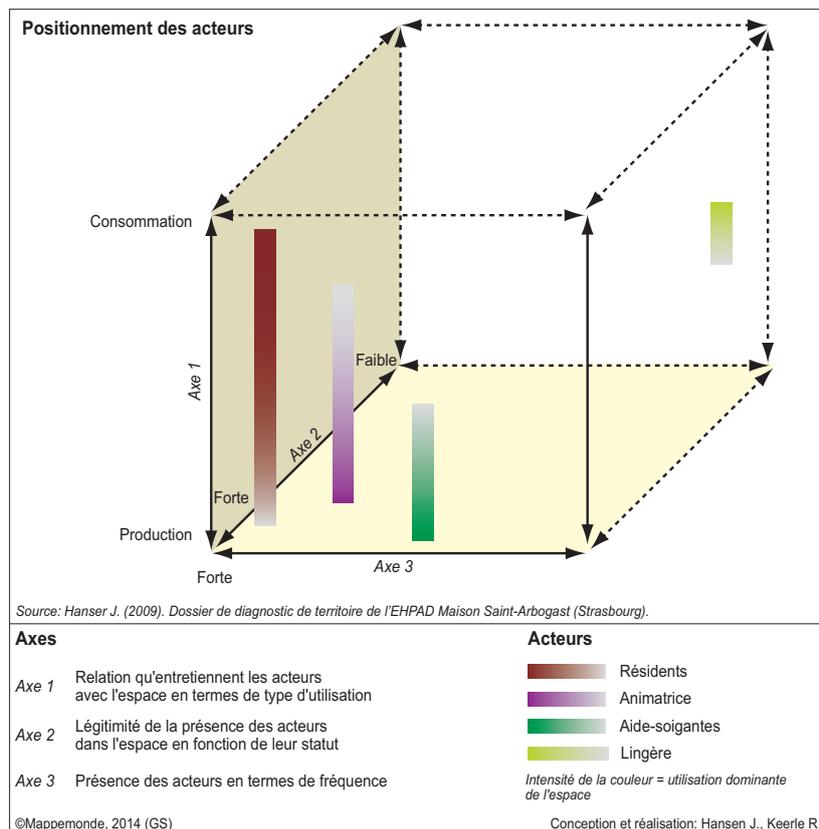
Dans le schéma initial, la relation de l'acteur à l'espace « en termes juridico-administratifs (institutionnel) » (Gumuchian *et al.*, 2003) figurée dans l'axe 1 renvoie à une gradation propriétaire/locataire/non locataire d'une portion de l'étendue. Sa relation concernant la « fonction que lui confère, à un moment donné, en un lieu donné, la société » (*ibid.*) est figurée dans l'axe 2, ceci « entre les deux pôles que constituent la production ou la consommation d'espace » (*ibid.*). Enfin l'axe 3 « concerne l'implication de l'acteur dans l'espace » (*ibid.*) selon son degré d'investissement, de l'acteur fortement engagé (« élu local autochtone », *ibid.*) à celui moins impliqué (« décideur politique ou économique allochtone », *ibid.*).

L'étudiante a repris le principe des trois dimensions de l'acteur matérialisées par les trois axes du cube tout en requalifiant les contenus concrets qu'Emmanuel Roux leur a donnés, compte tenu de la spécificité de la situation qu'il a analysée. La relation à l'espace « en termes juridico-administratifs (institutionnel) » est ainsi envisagée en termes de type d'utilisation ; celle concernant sa « fonction » est articulée avec l'idée de légitimité de présence, tandis que celle découlant de son « implication » est traduite en termes de fréquence de la présence dans le lieu.

Pour les gradients figurés par les axes :

- celui de l'axe 3 (du fort au faible) reprend la distinction de degré d'implication conçue dans le schéma initial ;
- celui de l'axe 2 remplace par cette notion d'intensité la distinction entre « production ou consommation d'espace » ;

- cette dernière étant employée à la place d'une différenciation de la capacité d'action sur l'espace retenue dans le schéma initial pour l'axe 1. C'est que dans le monde de l'animation professionnelle, les termes de production et de consommation, très fréquemment employés, renvoient au caractère réputé respectivement actif ou passif de l'investissement des acteurs dans une situation d'échange social (un apprentissage plutôt que l'usage d'un dispositif commercial de loisir, par exemple) à la différence de l'acceptation socio-économique qui leur est donnée dans le cadre d'analyse résumé dans le schéma d'origine.



3. L'espace d'actions de la salle commune d'une maison de retraite.

Le groupe des résidents, qui fréquente beaucoup le salon, y est plus dans un rapport en termes de consommation que de production, à l'opposé des aides-soignantes qui le fréquentent principalement pour nettoyer le sol ou débarrasser les tables.

Le gradient d'intensité de la couleur de la barre qui représente l'animatrice est orienté dans le même sens que pour celle des aides-soignantes, puisqu'elle produit des services dans cet espace en y proposant des activités d'animation le matin et l'après-midi.

Par contre, cette barre « monte » plus haut sur l'axe 1 que celle des aides-soignantes car l'animatrice consomme plus cet espace qu'elles, en utilisant le salon comme lieu de réunion avec des partenaires, par exemple. Enfin, la lingère ne fréquente que très peu le salon, et seulement pour un usage personnel, boire un café par exemple.

Source : Hanser J. (2009). Dossier de diagnostic de territoire de l'EHPAD Maison Saint-Arbogast (Strasbourg).

Le schéma présenté, s'il donne bien, pour chacun des personnages sociaux en cause, « une première lecture du positionnement de l'acteur en un lieu donné, à un moment donné et par rapport à un projet donné » (Gumuchian *et al.*, 2003) exemplifie cette fois des éléments des processus d'appropriation de l'espace, sinon de territorialisation, dans un espace de petites dimensions. Pourtant, hormis l'effet des spécificités du domaine d'actions (la « substance ») concernées, il conserve toute sa pertinence.

Cette mise à l'épreuve du modèle proposé par Emmanuel Roux peut donc laisser penser que l'échelle n'est pas un facteur important de productions de « surprises par rapport aux prévisions des modèles » (Walliser, 2009), et, en conséquence, qu'il n'y a guère de différences entre l'analyse géographique et l'analyse de l'espace des sociétés. Telle n'est pas notre conviction (Keerle, 2011b ; Arnauld de Sartre, Gagnol, 2012) et nous proposons de considérer que nous avons ici affaire à deux modèles seulement « compatibles » et peut-être, dans une faible mesure « emboîtés ». L'efficacité pédagogique du modèle initial a, quant à elle, longtemps été freinée, moins du fait de la perception de sa complexité par les étudiants qu'en raison de son ciblage sur la forme individuelle du social. Comme souvent dans les situations de blocage pédagogique, c'est lorsqu'un étudiant a pu proposer une interprétation située d'une application de ce modèle à une forme collective du social que les exécutions peu convaincues de l'exercice se sont raréfiées au profit des expérimentations convaincantes.

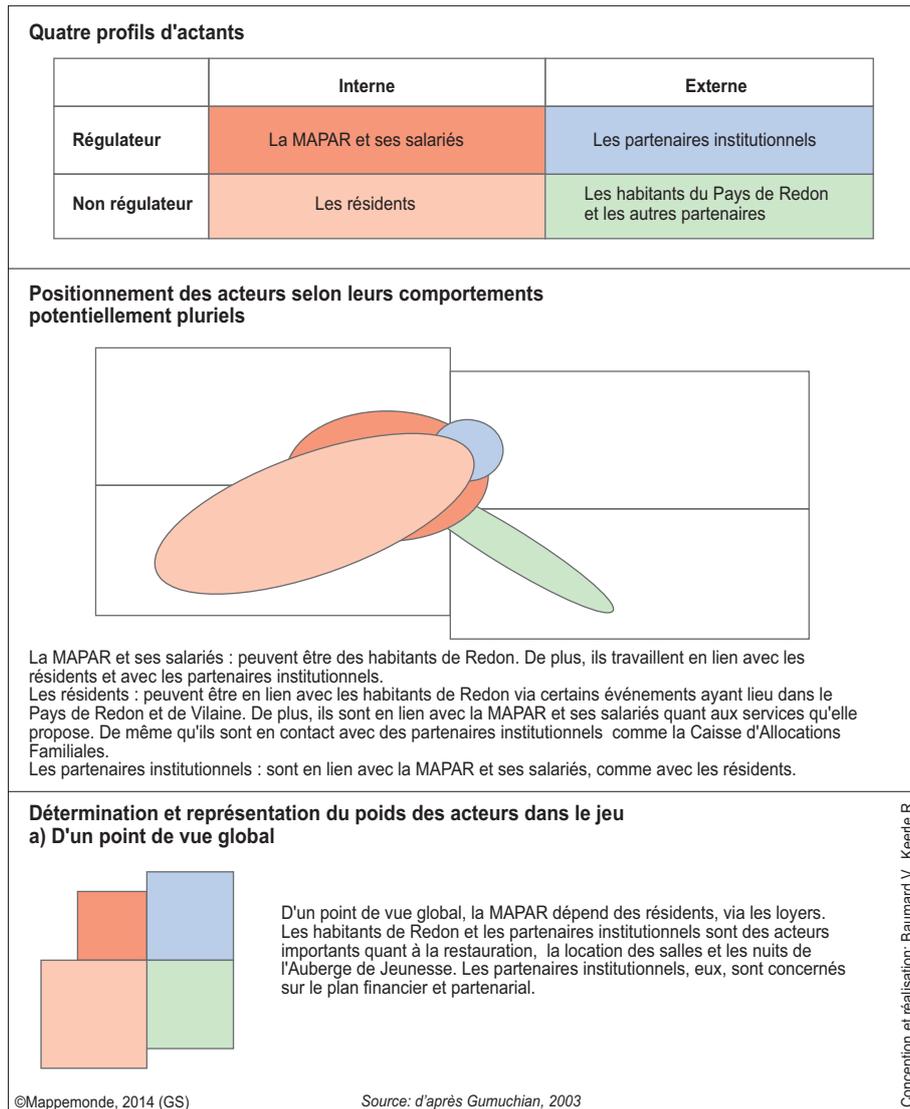
2.3. Des structures et des acteurs plurivoques

À la différence de l'exemple précédent, la troisième série de représentations s'appuie sur des schémas initiaux qui nécessitent, pour apparaître pleinement pertinents aux yeux de l'étudiant et aboutir à des résultats convaincants, une position de responsabilité ou de proximité pendant une période assez longue avec des postes à responsabilité professionnelle. Là aussi, le choix d'un travail réalisé par une étudiante en formation continue s'imposait.

Le schéma initial comporte, outre l'identification des acteurs au regard de la matrice proposée des profils d'actants (fig. 4a) et celle de leur positionnement pluriel (fig. 4a) ainsi que la représentation de leur poids dans le jeu social (fig. 4a), trois autres types de schématisations. L'une porte sur les interactions entre acteurs (alliances ou conflits), les deux autres sur les dimensions temporelles de l'évolution des positionnements des acteurs et l'évolution de leur poids dans le jeu selon des périodes définies. Ce schéma est, parmi les outils d'analyse proposés dans notre ouvrage de référence (Gumuchian *et al.*, 2003, ici d'après Piveteau, 1995), de loin le plus complexe, et donne lieu à des développements assez différenciés selon les étudiants en formation continue mais aussi selon leur situation professionnelle. Le choix s'est porté ici sur une interprétation du schéma initial qui se focalise sur la diversité interne des acteurs de la structure d'emploi de l'animatrice (fig. 4b), sorte d'analyse que n'ont pas développée leurs auteurs.

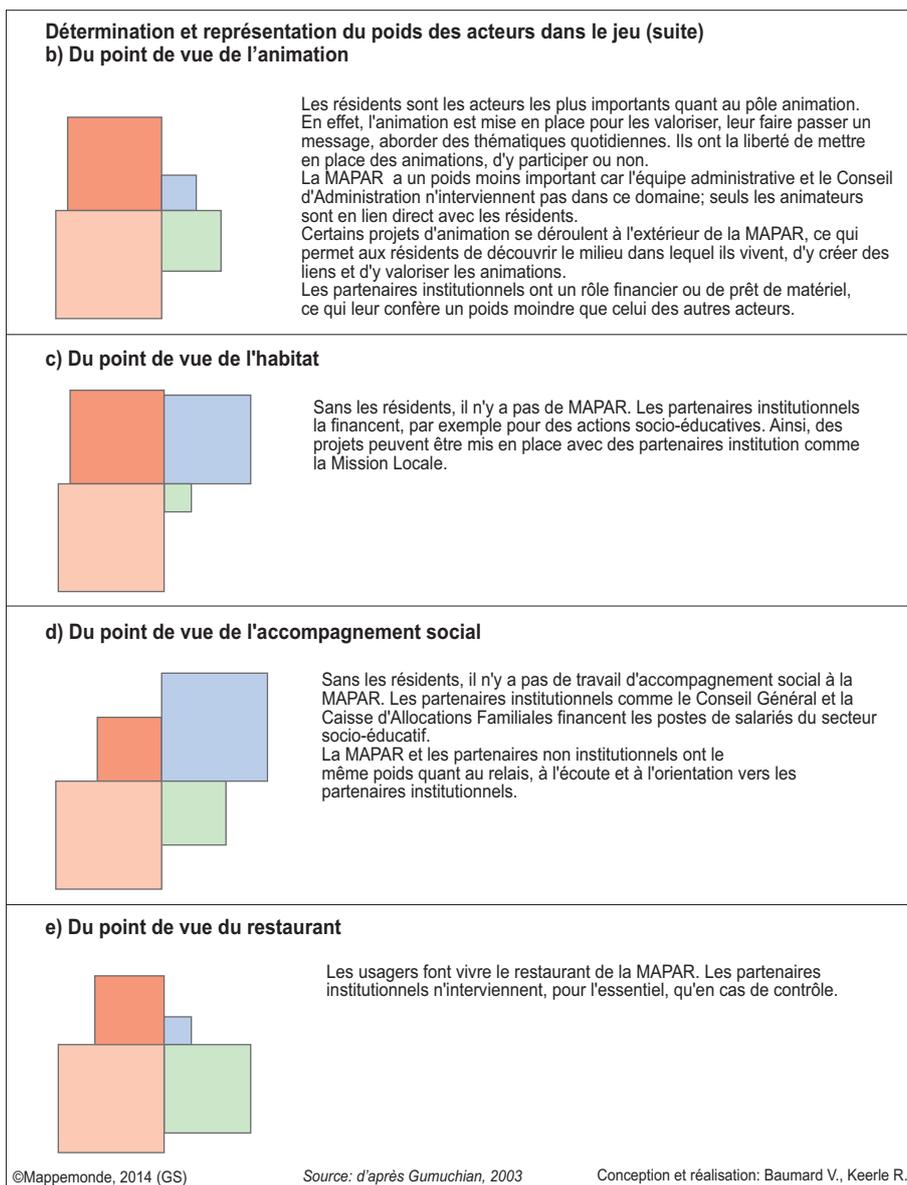
Puisque « c'est la multiplicité des partenaires qui caractérise aujourd'hui le secteur de l'animation » (Poujol, 229), cet exemple est assez représentatif de situations où la pratique professionnelle de l'animateur s'exerce dans des structures d'accueil des usagers où se côtoient de nombreux acteurs, impliqués dans des formes de partenariat diverses. Et comme son programme d'actions n'est pas préétabli, l'animateur est fréquemment amené à s'intéresser aux différents contextes d'actions

localisés ainsi dans un ou plusieurs des bâtiments de l'institution qui l'emploie. Ici, c'est l'étudiante qui a jugé utile de décliner son schéma global de représentation du poids des acteurs dans le jeu social selon les différents types d'actions qui se déroulent dans ou à partir de ses locaux. Par rapport à la grille d'analyse initiale proposée par notre ouvrage de référence pour l'étude de l'action territorialisée, on remarque ici une complexification des contextes d'actions et donc des différents rôles tenus par les acteurs. Comme pour l'exemple précédent, la conduite des acteurs est moins focalisée par un projet en cours que dans notre premier exemple, mais la norme du projet n'est pas le seul mode d'existence temporelle du monde de l'animation.



4. Temporalités des séquences d'actions dans une maison de Pays

Source : Baumard (V.) (2011). Dossier de diagnostic de territoire de la Maison d'Accueil du Pays de Redon.



4. Temporalités des séquences d'actions dans une maison de Pays (suite). Source : Baumard (V.) (2011). Dossier de diagnostic de territoire de la Maison d'Accueil du Pays de Redon.

Les commentaires qui accompagnent les figures 4a et 4b témoignent du degré exploratoire de l'analyse menée par l'étudiante. La figure 4a est assez bien explicitée. L'expérimentation menée dans la figure 4b est de qualité plus inégale : très pertinents pour « le point de vue de l'animation », les commentaires sont plus succincts pour le concept d'habitat, moins précis pour « le point de vue de l'accompagnement social » (« la MAPAR et les partenaires non institutionnels ont le même poids... »), et assez lacunaires pour « le point de vue du restaurant ». Dans ce dernier registre, si le temps l'avait permis, l'étudiante aurait pu intégrer une analyse de la provenance des produits consommés, des techniques culinaires mises en œuvre, etc. Autant de conseils sur lesquels pourront s'appuyer les futurs étudiants en stage dans le même type de situation.

Venons-en donc à l'efficacité pédagogique du modèle proposé. Les constructions des profils d'actants, du positionnement des acteurs selon leurs comportements pluriels et de la détermination et de la représentation du poids des acteurs dans le jeu

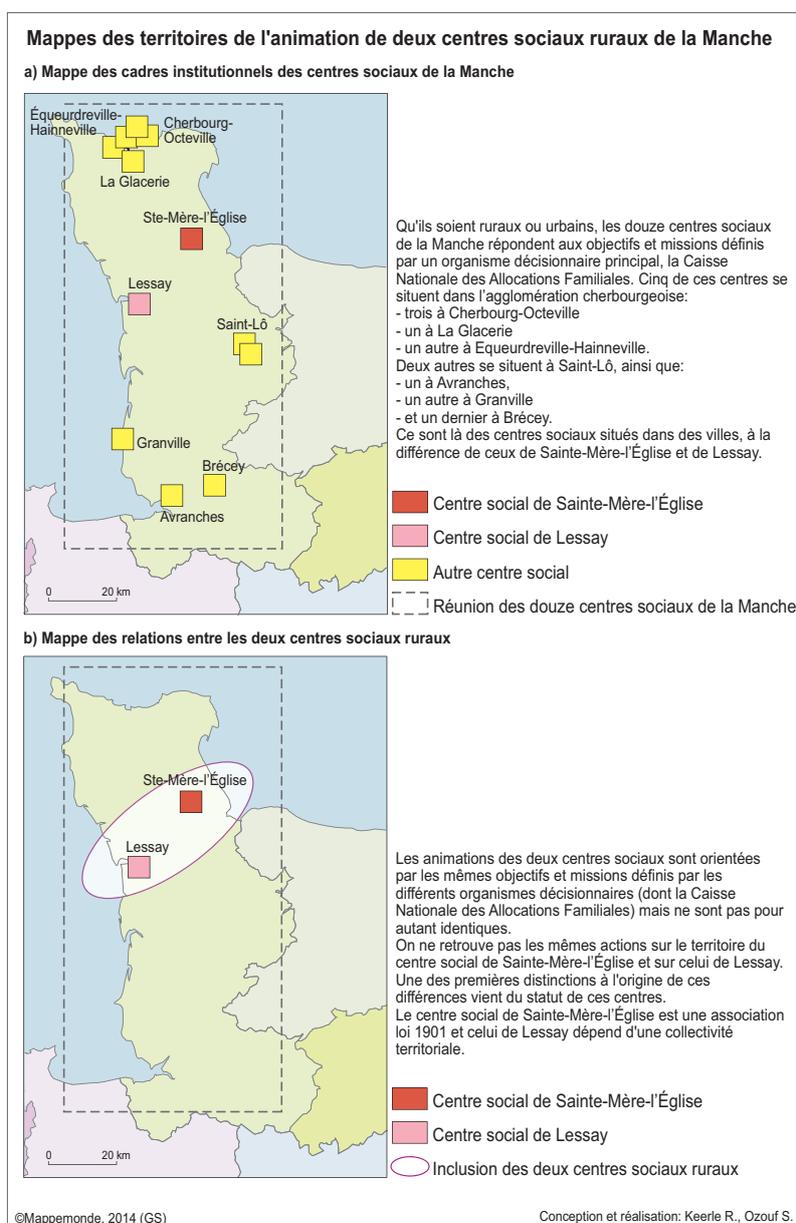
du social d'un point de vue global sont des modes d'analyse des situations professionnelles assez bien appropriés par les étudiants en formation continue *via* une veille pédagogique personnalisée. Ces modes d'analyse sont plus souvent seulement entrevus par les étudiants en formation initiale ayant peu d'expériences sociales acquises hors de l'école et de leur famille avant leur arrivée à l'IUT. Une fois ces trois premiers moments de l'analyse passés, ceux de l'étude des interactions entre acteurs et des dimensions temporelles de l'évolution de leurs positionnements ainsi que de leur poids dans le jeu du social sont visiblement des expériences très heuristiques pour les étudiants. Le caractère relativement incertain de l'aboutissement des projets dans le monde de l'animation et la précarité des situations des animateurs ou de leurs relations partenariales semblent les rendre particulièrement sensibles aux dimensions temporelles de leurs actions ; cependant, ce peut aussi parfois être un obstacle à leur pleine prise de conscience des articulations de ces dimensions temporelles avec les dimensions spatiales de ces actions. Dès lors, l'outil cartographique, très performatif quant à la stabilité de ces dimensions spatiales, gagne à être adapté à une approche dynamique *via* la prise en compte, non seulement des espaces, mais aussi des acteurs individuels ou collectifs concernés par ces actions.

2.4. Un milieu d'enseignement propice à l'innovation cartographique

Chacun des exemples qui précèdent a fait l'objet de traductions cartographiques relatives aux territoires concernés par l'action, réalisées par les étudiants à partir des consignes émises lors du cours de cartographie : réalisation de cartes classiques, de cartes mentales, de chorèmes et de mappes. Ces mappes sont le produit d'une expérience de développement d'une technique cartographique encore peu diffusée dont rend compte notre dernier exemple. Là aussi, comme pour les exemples précédents, indépendamment de l'inventivité personnelle (5) dont font preuve les étudiants dans les trois autres types de cartes évoqués, c'est sur cette expérience exploratoire par rapport aux productions géographiques plus classiques que notre choix s'est porté.

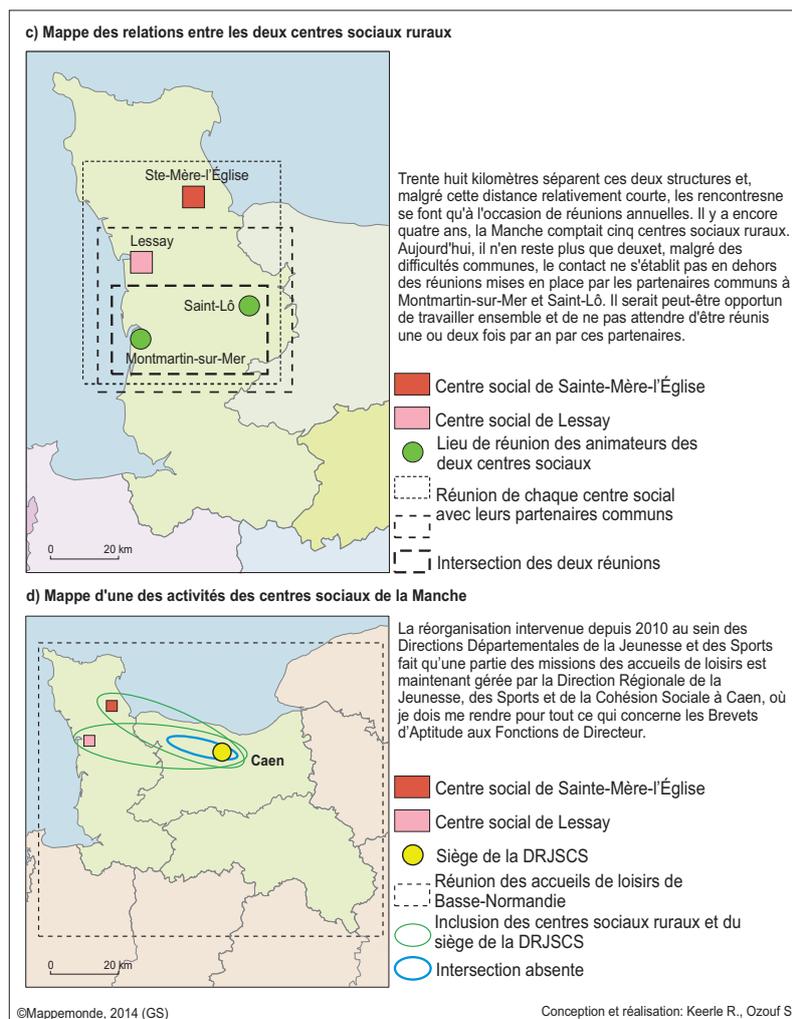
La technique des mappes a été inventée par Georges Nicolas (Jolivet, Nicolas, 1991 ; Nicolas, 1996). Un de ses objectifs est d'éviter tout usage arbitraire du signe utilisé pour représenter « la position des informations les unes par rapport aux autres sur la surface de la Terre » (Nicolas, 1996). L'atmosphère relativement propice à l'expérimentation d'un département Carrières sociales d'IUT a permis le développement d'une extension de cette technique à des domaines de l'analyse géographique non illustrés par leur fondateur (Keerle, 2011a). Parmi les trois exemples précédents de situations d'animateur territorialisé dont nous avons rendu compte *via* les analyses d'étudiants, le premier et le troisième se prêteraient particulièrement bien à l'illustration de la pertinence de l'emploi de cette technique, car ils se caractérisent tous les deux par la diversité des engagements possibles des animateurs, ainsi que celle de leurs contextes institutionnels. En effet, un des apports de la technique des mappes est qu'elle permet de cartographier, à partir d'une même portion de l'étendue, différents modes de spatialisation, sans préjuger des liens qui existeraient nécessairement entre tous les objets géographiques situés à l'intérieur du périmètre tracé dans cette étendue (un territoire politique, par exemple). Mais les deux étudiants concernés n'ayant pas réussi à mettre en valeur cette technique de manière très approfondie, c'est vers une nouvelle étudiante que nous nous tournons.

Son lieu d'emploi est le centre social de Sainte-Mère-Église (Manche), dont le territoire de compétence s'étend à la communauté de communes du même nom. Parmi les douze centres sociaux de la Manche qui lui paraissent constituer le noyau spatialisé de son univers d'actions professionnelles, l'étudiante a d'abord utilisé le signe graphique « trait discontinu » pour représenter leur « réunion » (6) (fig. 5a) dans un ensemble d'éléments dont les missions sont fixées par un acteur institutionnel. Elle choisit de distinguer dans cet ensemble les deux centres sociaux ruraux du département, tous deux intercommunaux. Puis elle a employé le signe graphique « trait continu » pour représenter par une « inclusion » (7) (fig. 5b) sa vision de la relation qu'elle souhaiterait voir s'établir entre ces deux centres sociaux où les conditions de travail de l'animateur lui semblent se distinguer de celles des centres situés en ville où les usagers sont moins touchés par les problèmes de déplacement.



5. Mappographie des actions d'un centre social rural

Source : Ozouf S. (2012). *Cartographie du dossier de diagnostic de territoire du centre social rural ACCUEIL, Sainte-Mère-Église.*



5. Mappographie des actions d'un centre social rural (suite)

Source : Ozouf S. (2012). *Cartographie du dossier de diagnostic de territoire du centre social rural ACCUEIL, Sainte-Mère-Église.*

Ensuite, elle s'est servie du troisième et dernier signe de base de la grammaire graphique des cartes, « l'épaisseur du trait », pour mettre en évidence par une « intersection » (8) (fig. 5c) la seule occasion de rencontre effective entre les animateurs des deux centres sociaux ruraux. Dans cette perspective où l'information couplée aux lieux est celle des partenariats, dont le contenu n'est pas défini par un acteur institutionnel, il n'existe pas de tout à une échelle cartographique plus petite.

Dans un dernier temps, l'étudiante a figuré un autre tout à l'échelle de la région Basse-Normandie, celui de l'ensemble des accueils de loisirs qui voient leur activité en partie contrôlée par la direction régionale de la Jeunesse, des sports et de la cohésion sociale (fig. 5d). Pour conserver le fil directeur des objets géographiques qu'elle a le plus intensément analysés, les deux centres sociaux ruraux de la Manche, nous avons choisi de reproduire ici l'une de ses cartes où figure l'inclusion de chacun de ces centres sociaux avec le siège de cette direction régionale. En appliquant le principe de « l'épaisseur du trait » au signe de « l'inclusion », cette carte montre l'absence d'intersection entre ces deux « inclusions », donc l'absence de lien entre les espaces générés par ces deux objets géographiques.

Comme cette étudiante l'a parfaitement compris, la technique des mappes ouvre la voie à un nouveau type de productions cartographiques très exigeantes sur le plan analytique, mais permettant d'éviter l'écueil du holisme territorial.

Enfin, signalons que si, pour ce dernier exemple, le choix d'un travail d'étudiant en formation continue se justifie par le caractère relativement abouti de la réalisation exposée, des travaux d'étudiants en formation initiale auraient aussi pu être proposés. En effet, la technique des mappes semble nécessiter, pour être comprise, à la fois la sensibilisation à la diversité des échelles et des domaines de l'action en jeu chez les animateurs mais aussi la maîtrise d'une capacité d'abstraction assez élevée, parfois déjà suffisamment acquise par certains étudiants en formation initiale. Sur ce dernier point, si les étudiants comprennent que l'émancipation se conquiert par l'abstraction de l'interprétation sans ignorer le sens des actions pour les acteurs, notre objectif pédagogique aura été atteint. À eux par la suite de considérer dans leurs pratiques, selon leur position d'animateur militant, quelles territorialisations des acteurs et quelles actions sont émancipatrices ou non.

Conclusion

Indépendamment des limites inhérentes aux compétences des étudiants et de leur formateur, les exemples présentés nous paraissent témoigner de la capacité des (futurs) animateurs à s'appropriier des outils d'analyse de leurs situations professionnelles les autorisant à rationaliser les processus de territorialisation dans lesquels ils sont impliqués. Productions encore imparfaites mais en aucun cas exceptionnelles, les travaux d'étudiants ici exposés illustrent bien les représentations de l'action territoriale que ces animateurs en formation parviennent à construire.

Pourquoi les outils d'analyse proposés aboutissent-ils, après appropriation par les étudiants, à des résultats qui s'écartent pour partie des modèles initiaux ? C'est qu'à notre sens, la spécificité des divers contextes du domaine de l'animation sociale et socioculturelle requiert la mise en œuvre de modes d'analyse d'occurrences de la spatialisation de l'action encore peu développés (pour des exemples de schématisation sur le thème de la jeunesse, Richelle, 2012 ; sur celui du genre, Raibaud, 2011). Pour autant, il ne nous semble pas nécessaire de recourir à la fondation d'une nouvelle branche de la discipline (« géographie socioculturelle ») pour justifier cette extension du domaine de pertinence de l'approche géographique. Certes, convenons avec Yves Raibaud (2011) que les approches géographiques dépendent des objets traités et de leurs contextes, mais l'autonomie relative des divers champs de l'action des êtres humains ne nous paraît pas devoir être traitée hors de la prise en compte des structures qui pré-encadrent ces actions sans les déterminer (Keerle, 2011b). Les territoires (ici, au sens politique du terme) et leur légitimité sont alors une des formes des contraintes spatiales le plus prégnantes qui pèsent sur des acteurs (animateurs et leurs publics) qui, le plus souvent, ne maîtrisent pas la plus grande part des ressources financières qu'ils emploient pour réaliser leurs actions dans le domaine socioculturel.

Ainsi, savoir apprécier le degré et la forme de l'engagement territorialisé des acteurs dans un projet d'animation, leur positionnement par rapport à l'espace-étendue, l'évolution de leurs capacités d'influence et de leurs positions de pouvoir réciproques dans une séquence temporelle donnée, de même que savoir traduire cartographiquement ces spatialités différentielles de l'action territoriale, nous

paraissent être des compétences à développer, parmi d'autres, dans le cadre de la formation professionnelle des animateurs. Alors se justifient les choix d'exemples opérés dans le cadre de cet article. L'ensemble rend compte d'une conviction de l'intérêt de la diffusion des savoirs disciplinaires de la géographie, sans frilosité envers l'interdisciplinarité à laquelle nous renvoient les étudiants *via* l'accompagnement de leurs mémoires professionnels, mais aussi sans renoncement à la pertinence du langage d'analyse dans lequel l'auteur a été formé. Terminons en signalant que les types de travaux ici exposés servent régulièrement, par leur consultation possible avant évaluation, à enrichir l'imaginaire des étudiants des promotions qui se succèdent, dans l'espoir de faire progresser leurs capacités de schématisation et de développer l'usage de la technique des mappes, voire son perfectionnement. Comme « nos » étudiants nous l'entendent dire chaque année, un jour, un manuel de géographie de l'animation sera probablement publié ; espérons que la distanciation de l'analyse, nécessaire à l'immunisation contre la réduction au « technicisme vide » (Berthelot, 1990) du savoir, qui guette particulièrement toute formation professionnalisante, y aura toute sa place.

Bibliographie

- ARNAULD DE SARTRE X., GAGNOL L. (2012). « Les échelles des territorialités ». *Géographie et cultures*, n° 81, p. 5-16.
- AUGUSTIN J.-P., GILLET J.-C. (2000). *L'animation professionnelle. Histoire, acteurs, enjeux*. Paris, Montréal : L'Harmattan, coll. « Débats jeunesse », 188 p. ISBN : 2-7384-8909-5
- BERTHELOT J.-M. (1990). *L'intelligence du social. Le pluralisme explicatif en sociologie*. Paris : Presses universitaires de France, coll. « Sociologie d'aujourd'hui », 249 p. ISBN : 2-13-043184-4
- DEBARBIEUX B. (2003). « Territoire ». In LÉVY J., LUSSAULT M., dir. *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris : Belin, p. 910-912. ISBN : 978-2-7011-2645-6
- DI MÉO G. (1991). *L'homme, la société, l'espace*. Paris : Anthropos, coll. « Géographie », 319 p. ISBN : 2-7178-2024-8
- GISLAIN J.-J. (2004). « Futurité et toposité : sitologie des perspectives de l'action ». *Géographie, Économie, Société*, n° 2, p. 203-219.
- GUMUCHIAN H., GRASSET E., LAJARGE R., ROUX E. (2003). *Les acteurs, ces oubliés du territoire*. Paris : Anthropos, coll. « Géographie », 186 p. ISBN : 2-7178-4585-2
- HOYAUX A.-F. (2003). « Les constructions des mondes de l'habitant : éclairage pragmatique et herméneutique ». *Cybergéo*, n° 232. <http://cybergeog.revues.org/3401?lang=en>
- JOLIVET R., NICOLAS G. (1991). « Signe géographique : chorèmes et tégéos ». *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 35, n° 96, p. 535-564.
- KEERLE R. (2011a). « Espaces, actions et cartographies : à propos de quelques mobilisations rennaises ». In BONNY Y., OLLITRAULT S., KEERLE R., LE CARO Y., dir. *Espaces de vie, espaces enjeux. Entre investissements ordinaires et mobilisations politiques*. Rennes : PUR, coll. « Géographie sociale », 407 p. ISBN : 978-2-7535-1732-5
- KEERLE R. (2011b). « Contribution aux réflexions sur la spatialisation de la valeur : retour sur un colloque ». *Norois*, n° 217, p. 91-108.

- LÉVY J. (2003a). « Métrique ». In LÉVY J., LUSSAULT M., dir., *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris : Belin, p. 607-609. ISBN : 978-2-7011-2645-6
- LÉVY J. (2003b). « Substance ». In LÉVY J., LUSSAULT M., dir., *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris : Belin, p. 880-881. ISBN : 978-2-7011-2645-6
- MIGNON J.-M. (2005). *Le Métier d'animateur*. Paris : La Découverte, coll. « Alternatives sociales », 174 p. ISBN : 978-2-7071-4603-8
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2006). « Programme Pédagogique National du DUT Carrières sociales. Présentation de la formation », 104 p.
- MOLES A. (1992) « Vers une psycho-géographie ». In BAILLY A., FERRAS R., PUMAIN D., dir., *Encyclopédie de Géographie*. Paris : Economica, 1132 p. ISBN : 2-7178-2330-1
- NICOLAS G., dir. (1996). « Pour un langage géographique ». *Brouillons Dupont*, n° 20, 121 p.
- PAYET J.-P., LAFORGUE D. (2008). « Introduction. Qu'est-ce qu'un acteur faible ? Contributions à une sociologie morale et pragmatique de la reconnaissance ». In PAYET J.-P., GIULIANI F., LAFORGUE D., dir., *La voix des acteurs faibles*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, coll. « Le sens social », 246 p. ISBN : 978-2-7535-0634-3
- PIVETEAU V. (1995). *Prospective et territoire : apports d'une réflexion sur le jeu*. Riom : CEMAGREF, Groupement de Clermont-Ferrand, coll. « Études – CEMAGREF. Gestion des territoires », 298 p. ISBN : 2-85362-420-X
- POUJOL G. (2005). *Guide de l'animateur socio-culturel*. Paris : Dunod, coll. « Guides », 306 p. ISBN : 2-10-008266-3
- RAIBAUD Y. (2011). *Géographie socioculturelle*. Paris : L'Harmattan, coll. « Logiques sociales, série Études culturelles », 288 p. ISBN : 978-2-296-54410-9
- RICHELLE J.-L. (2012). *Une ville socioculturelle ? Animation médiatrice et politique jeunesse à Bordeaux*. Bordeaux : Carrières sociales éd., 293 p. ISBN : 978-2-9541390-0-5
- SÉCHET R., KEERLE R. (2009). « Petite histoire des délicatesses de "l'équipe-de-géographie-sociale-de-la-France-de-l'Ouest" avec le territoire ». In VANIER M., dir., *Territoires, territorialité, territorialisation. Controverses et perspectives*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, coll. « Espace et territoires », 228 p. ISBN : 978-2-7535-0764-7
- THÉMINES J.-F. (2006). « Connaissance géographique et pratiques cartographiques dans l'enseignement secondaire ». *M@ppemonde*, n° 82, <http://mappemonde.mgm.fr/num10/articles/art06201.html>
- THÉMINES J.-F. (2011). *Savoir et savoir enseigner le territoire*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, coll. « Questions d'éducation », 176 p. ISBN : 978-2-8107-0173-5
- WALLISER B., dir. (2009). *La cumulativité du savoir en sciences sociales : en hommage à Jean-Michel Berthelot*. Paris : Éd. de l'EHESS, coll. « Enquête », 384 p. ISBN : 978-2-7132-2232-0

Notes

1. Le nouveau PPN entré en vigueur en 2013 ne présente pas de modifications significatives pour ce qui concerne notre problématique.
2. Stages dont la durée maximale est de 12 semaines pour les étudiants suivant la formation initiale, découpés en 4 semaines pour la première année du DUT et 8 semaines pour la seconde année.
3. Par ailleurs, c'est à la suite d'une information communiquée par des étudiants de seconde année de DUT en formation initiale que figure, dans l'espace informatique où les enseignants stockent des documents complémentaires aux cours, un commentaire d'une synthèse sur la conduite du diagnostic de territoire proposée dans le cadre du diplôme d'État aux fonctions d'animation délivré par les Directions régionales de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale. Les intitulés de cette synthèse lui conférant un fort degré d'exhaustivité, notre commentaire porte sur la gestion du temps dans l'acquisition des connaissances requises pour chacune de ses rubriques.
4. Le PPN indique ainsi, à propos des compétences professionnelles visées en animation sociale et socioculturelle : « L'animateur titulaire du DUT élabore et met en œuvre des projets d'animation... » (PPN, 5).
5. Au regard de l'abondance et de la diversité des analyses qu'a suscitées la technique des cartes mentales, dont les étudiants en DUT d'animation ne sauraient maîtriser la bibliographie, cette inventivité est beaucoup plus souvent une re-découverte qu'une réelle innovation. Toutefois, le processus de recueil de ces cartes est très souvent pour eux une expérience étonnante, un multiplicateur de réflexivité qui leur permet d'appréhender « concrètement » la complexité du concept d'espace.
6. Dans la logique des mappes, la réunion est une des formes de relation existant entre des objets géographiques, lesquels sont constitués par un lieu et une information (par exemple le lieu Sainte-Mère-Église et l'information « centre social »), la forme de relation où l'information est identique pour chacun des lieux, ces couples lieux-information définissant un tout (ici, l'ensemble des centres sociaux de la Manche).
7. Dans la logique des mappes, l'inclusion est la forme de relation entre des objets géographiques qui, réunis dans un tout, se distinguent par une même information (ici, la situation de centre social rural), différente de l'information qui a permis de définir un tout initial.
8. Dans la logique des mappes, l'intersection est la forme de relation entre les objets géographiques pour lesquelles deux informations différentes (ici, les animateurs des centres sociaux de Sainte-Mère-Église et ceux de Lessay) partagent les mêmes lieux (ici, des salles de réunion à Saint-Lô et Montmartin-sur mer).

Adresse de l'auteur

Régis Keerle, UMR 6590 - ESO, Maison de la recherche en sciences sociales, Université Rennes 2, Square Henri Le Moal, 35043 Rennes Cedex. Courriel : regis.keerle@univ-rennes2.fr