L'horizon incertain de la transformation en clinique de l'activité

Une intervention dans le champ de l'éducation surveillée

The uncertain scope of changes in clinic of activity : a project involving professional educators for young offenders

Katia Kostulski, Yves Clot, Malika Litim et Samuel Plateau

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/activites/2456>

DOI : 10.4000/activites.2456

ISSN : 1765-2723

Éditeur

ARPACT - Association Recherches et Pratiques sur les ACTivités

Référence électronique

Katia Kostulski, Yves Clot, Malika Litim et Samuel Plateau, « L'horizon incertain de la transformation en clinique de l'activité », *Activités* [En ligne], 8-1 | avril 2011, mis en ligne le 15 avril 2011, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/activites/2456> ; DOI : 10.4000/activites.2456

Activités est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

L’horizon incertain de la transformation en clinique de l’activité : une intervention dans le champ de l’éducation surveillée

Katia Kostulski

katia.kostulski@cnam.fr

Yves Clot

yves.clot@cnam.fr

Malika Litim

malika.litim@wanadoo.fr

Samuel Plateau

samuel.plateau@neuf.fr

Centre de Recherche sur le Travail et le Développement
CNAM

ABSTRACT

The uncertain scope of changes in clinic of activity: a project involving professional educators for young offenders. The aim of this article is to describe the always uncertain scope of clinic of activity in a project commissioned by the French institution for the legal protection of young people about the work of professional educators in a semi-open establishment for young offenders. After describing the mandate, its objectives and the methodology used, we will review our intervention step by step to show how the psychologist's work aims to shift the institutional barriers that inhibit the development of professional occupations. In this way, we examine both the objectives and scope of the intervention, in addition to our own difficulties with regard to the position of the institution and its expectations in commissioning our action.

KEYWORDS

Intervention, clinic of activity, occupation, educators

1.- Introduction

Dans cette contribution, nous cherchons à mettre en évidence la dimension d’action inhérente à l’intervention en clinique de l’activité. Ainsi, nous reviendrons en détail sur une intervention récemment conduite dans un établissement de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ), (Kostulski, Litim, & Plateau, 2008) suite à une commande concernant la professionnalité des éducateurs intervenant dans les Centres de Placement Immédiat, centres d’hébergement collectif placés sous l’autorité du Ministère de la Justice. Le projet impliquait une équipe pluridisciplinaire de psychologues et de formateurs d’adultes, œuvrant sur deux terrains distincts. Nous revenons ici sur le dispositif mis en place par l’équipe de psychologues sur l’un de ces terrains.

Nous reviendrons, dans un premier temps, sur la commande à l’origine de cette étude, de manière à comprendre quelques-uns des enjeux qu’elle portait. Après une présentation des concepts et méthodes qui étayent notre démarche, nous analyserons cette intervention, dans le souci de montrer comment le dispositif, les choix méthodologiques et cliniques apparaissent comme autant de moyens

dont se saisit le clinicien de l'activité pour tenter d'agir sur le travail et le transformer : dans l'activité, bien sûr, mais aussi au-delà, dans l'organisation du travail et dans l'institution.

Il ne s'agit pas d'illustrer par un cas la méthodologie en clinique de l'activité. D'autres présentations existent (Clot, 2009 ; Clot, Fernandez, & Carles, 2002 ; Kostulski 2011). Il ne s'agit pas non plus de décrire la méthode comme un outil prêt à l'emploi. Notre parti pris est tout autre. Il s'agit pour nous de comprendre, grâce à ce cas, les obstacles que nous rencontrons dans notre propre action et d'identifier les questions cliniques nouvelles qu'il nous faut affronter dans l'action, tout comme les dimensions théoriques que ces obstacles permettent d'interroger. Autrement dit, la méthodologie est regardée ici plus comme objet d'analyse que comme produit fini ou modèle à suivre. L'intervention analysée ici ne s'est pas déroulée comme prévu. Les contraintes d'une situation difficile ont modifié le cours de notre propre activité. Mais *une intervention ne se déroule jamais « comme prévu »*. Les inattendus, les obstacles, les remaniements contribuent à éclairer les situations que nous rencontrons, et sont au cœur de la méthodologie clinique que nous développons. C'est en affrontant ces obstacles que nous pouvons instruire la question des voies possibles du développement d'un métier. Cet article nous sert à comprendre comment ces inattendus et ces obstacles peuvent devenir des moyens, fragiles mais subtils, d'une intervention en clinique de l'activité.

2.- Une commande sur l'analyse du travail et la formation des éducateurs en milieu « semi-fermé »

La PJJ, créée il y a maintenant un demi-siècle, ne cesse depuis de transformer ses modes de prise en charge de la jeunesse délinquante ou en danger. Un métronome, essentiellement politique, balançant entre « éduquer » et « punir », rythme en effet les transformations institutionnelles, les constructions, révisions, disparitions, transformations des dispositifs de prise en charge de la délinquance des mineurs.

L'équipe du centre de recherche et de formation de la PJJ, associant des responsables de la formation et des responsables de la recherche, a pris contact avec nous avec une commande déjà fort construite. Nous sommes en 2006. D'importants changements institutionnels se profilent, suite à une radicalisation de la politique gouvernementale de prise en charge de la délinquance des mineurs. Le balancier penche alors fortement vers une réponse punitive : on annonce que l'on va fermer des centres parmi les plus ouverts de la PJJ. On va aussi, à l'inverse, ouvrir des établissements pénitentiaires (et donc très fermés) pour mineurs.

La PJJ prévoit également une transformation structurelle : l'école de formation des éducateurs prépare son déménagement, et avec lui, une nouvelle organisation de la formation devrait se mettre en place. Les départements, services, missions et moyens de formation de la future école se construisent pas à pas. À cette occasion, les responsables de formation et de recherche de l'école souhaitent engager une étude qui permettrait de reprendre les questions du métier d'éducateur et de sa transmission sous un nouveau jour. C'est pourquoi ils prennent contact simultanément avec deux équipes du CNAM, pour couvrir leur projet : l'équipe de Formation des Adultes et l'équipe de Psychologues cliniciens de l'activité.

De nombreuses rencontres avec nos commanditaires nous permettent de parvenir à ce niveau de compréhension de la commande : la formation, nous dit-on, se fait sous la forme d'une transmission de l'expérience professionnelle. Un éducateur devient, après quelques années d'expérience, formateur et transmet ainsi aux futurs éducateurs les façons de faire que son histoire professionnelle lui a permis de construire ou d'acquérir. Mais, nous dit-on aussi, cette transmission « artisanale » échappe 1) à une formalisation endogène suffisante du métier et 2) à une connaissance du métier et de ses références par l'institution elle-même. On nous demande alors s'il nous semble possible de construire un projet d'analyse de l'activité susceptible de permettre de formaliser l'activité professionnelle pour repenser la formation des professionnels de l'éducation surveillée.

La cécité de l'institution sur « son cœur de métier » ne manque alors pas de nous interroger. C'est finalement cette cécité qui, sous diverses formes, a été l'objet de nos tentatives d'analyses et de nos constats durant l'intervention.

3.- Une Méthodologie pour le développement

3.1.- Analyser l'activité pour en transformer l'horizon

Il est, en psychologie comme ailleurs, des présupposés théoriques et épistémologiques qui orientent notre action. Les nôtres s'inscrivent dans une interprétation clinique de la tradition russe de la Psychologie du début du siècle dernier : celle des travaux de L.S. Vygotski (1978, 1997, 1998, 1999, 2003, 2005). Selon cette tradition, la psychologie s'organise moins comme une science *descriptive* du fonctionnement humain que comme une science du *développement* de l'homme. Il s'agit donc pour le psychologue du travail de construire des cadres, méthodologiquement pesés, qui permettent aux professionnels impliqués dans l'histoire d'un milieu de développer leur propre expérience, individuelle et collective, pour développer l'histoire du métier lui-même et en faire une ressource renouvelée pour penser et agir. La Psychologie est donc, selon cette orientation, un moyen d'action avant d'être un moyen de connaissance. Plus exactement, c'est *parce qu'elle* est un moyen d'action qu'elle peut aussi devenir un moyen de connaissance. Nous retrouvons ainsi une tradition de travaux bien identifiés (Engeström, 2005 ; 2006 ; Sannino, 2008 ; Virkkunen, 2005). Mais, pour ce qui nous concerne, c'est à la recherche de possibilités de mise en mouvement de *l'architecture du métier* que nous abordons la démarche d'intervention (Clot, 2008 ; Kostulski, 2009 ; Litim & Kostulski, 2008).

La Psychologie du travail s'appuie, pour l'analyse des activités, sur une distinction essentielle entre le *travail prescrit* — la tâche que l'on confie aux professionnels d'une part et qui associe buts et moyens affectés (Leontiev, 1984) — et le *travail réel*, c'est-à-dire ce que les professionnels font réellement pour répondre à la tâche. On doit comprendre dans cette distinction non pas l'idée d'une transgression, mais la nécessité d'une interprétation individuelle et collective de la tâche pour y répondre. Cette première interprétation sollicite le métier en tant que prisme permettant d'interpréter et de réorganiser ce qui est à faire au regard de la situation. Être du métier, avoir du métier donne des atouts pour *tenir l'horizon* de l'activité de travail. Les professionnels mettent en œuvre, souvent sur le mode de l'allant de soi, des façons de faire acquises dans leur expérience ou transmises dans l'histoire du métier, qui permettent la coopération, l'anticipation, la production de nouveaux instruments de travail, la création de ficelles nouvelles du métier qui permettront de mieux répondre aux exigences changeantes de situations chaque fois singulières.

Mais l'activité de travail est toujours un compromis (Béguin, 2007 ; Clot, 1999 ; Clot, 2008 ; Daniellou, 2004 ; Rabardel, 1995). Un compromis entre le travail prescrit et le travail réel, quelquefois même entre ce qui est demandé au professionnel et ce que son métier exigerait de lui. Pour rester efficace, il recherche un compromis dynamique entre le sens et l'efficacité de l'action, ou un compromis entre ce qu'il faudrait faire et ce qui semble vain de tenter. Travailler, c'est, au plan psychologique, continuellement arbitrer. Dans un très beau texte, Vygotski écrit que « l'être humain, est rempli, à chaque instant, de possibilités non réalisées » (2003, pp. 61-94). En ce sens, chacune des actions du professionnel est le résultat d'un arbitrage entre plusieurs actions possibles, au carrefour de plusieurs horizons en tension.

Ces arbitrages, ces tensions, ces possibilités non réalisées nous mènent à opérer une seconde distinction qui concerne le travail réel. Nous distinguons en effet *l'activité réalisée*, c'est-à-dire ce qu'a effectivement fait le professionnel et qui est observable par son résultat d'une part, et d'autre part le *réel de l'activité* qui, lui, renvoie à ces possibilités non réalisées exposées par Vygotski : à ce que le professionnel ne fait pas, à ce qu'il cherche à faire sans y parvenir, à ce qu'il renonce à faire, à ce qu'il pense qu'il ferait si les conditions étaient plus favorables, ou même, à ce qu'il fait éventuellement

pour éviter de répondre à ce qu'on attendrait de lui. Ce *réel*, cette *épaisseur* de l'activité, pas si facilement observable, n'en est pas moins opérant au plan psychologique : au-delà des occupations du professionnel, il concerne ses préoccupations, ses tentatives, ses intuitions, et parfois le sentiment du travail inachevé. En ce sens, ce réel pèse de tout son poids, et dans les activités professionnelles très contraintes, il peut peser lourd sur la vie psychique au travail et hors travail. C'est en arbitrant, même à son corps défendant, que le professionnel tranchera dans ce réel. Faire du « beau » et du « bon » travail, c'est toujours – *et à la fois* – être efficient et produire du sens dans l'action. L'efficacité et le sens de l'action sont donc les deux objectifs en tension et parfois contradictoires qui guident l'efficacité des gestes du professionnel. Ainsi, l'exercice d'un métier ne saurait être réduit aux résultats observables de l'action du professionnel. D'autant plus, dans les services, quand il concerne l'activité d'autrui, le métier se loge tout autant – sinon plus – dans l'effort que dans son résultat.

De fait, c'est ce rapport entre *réel de l'activité* et *activité réalisée* qui nous intéresse tout particulièrement en clinique de l'activité, car s'y jouent à la fois les questions de la santé et de l'efficacité professionnelle individuelle et collective. Le métier tient là aussi une place toute particulière dans ce rapport réel/réalisé dans le travail : il est sans doute la ressource la plus sûre pour se mesurer au *réel de l'activité* et faire, face à celui-ci, ce qui est à faire.

Si le réel et le réalisé ne coïncident pas dans l'activité, c'est qu'elle ne se déroule pas en ligne droite. La destination de l'activité est double. Elle est toujours simultanément dirigée par le sujet vers son objet et vers l'activité des autres portant sur cet objet. Elle est donc triadique et opposée à elle-même. Sans cette contradiction, elle serait sans développement possible : « l'homme n'est jamais seul en face du monde d'objets qui l'environne. Le trait d'union de ses rapports avec les choses ce sont ces relations avec les hommes » notait Leontiev (1958). Il ajoutait que « l'outil médiatise l'activité qui relie un homme non seulement au monde des choses mais aussi aux autres hommes » (Leontiev, 1984, p. 106). De ce point de vue, le métier — dans la définition que nous allons en donner — est aussi un instrument générique médiateur dans le cours d'une activité professionnelle. Il relie celui qui travaille à l'objet de l'activité mais aussi aux autres hommes dans l'organisation. L'intervention en clinique de l'activité regarde toutes ces possibilités de développement : le métier comme instrument, l'objet de l'activité, ses destinataires et les sujets eux-mêmes. Mais on ne peut pas prédire par où le développement va passer ni même où il va commencer ou s'arrêter.

3.2.- Le choix de la méthode des autoconfrontations croisées

Pour comprendre cette réalité psychologique individuelle et collective de l'activité de travail, il faut donc « remettre le métier sur l'ouvrage » entre les professionnels. Une méthode supporte cette méthodologie : la méthode des analyses en autoconfrontations croisées (Clot, 1999, 2008 ; Clot & Faïta, 2000 ; Kostulski & Clot, 2007).

La méthode se décline en trois phases :

- La **première phase** est un travail d'observation des situations et des milieux professionnels (définir au sein du collectif de professionnels volontaires les situations caractéristiques de l'activité des éducateurs, les conditions de réalisation de leurs missions). Ces observations ont pour objectifs de produire des analyses qui sont ensuite portées au niveau du collectif pour faire l'objet de discussions (ici identifier avec eux les situations d'activités, en priorité les situations significatives de l'accueil et de l'orientation des jeunes, sur lesquelles il semble pertinent de développer une analyse).
- La **deuxième phase** est consacrée aux enregistrements vidéo sur lesquels va pouvoir se porter une analyse commune appuyée par des commentaires croisés. Les éducateurs concernés font alors l'expérience de la diversité des différentes manières de faire pour atteindre les mêmes buts. Concrètement, les chercheurs filment des séquences d'activité de sujets volontaires. Puis peu de temps après, le travailleur est filmé lors du commentaire qu'il adresse au chercheur lorsqu'il est confronté aux images de sa propre activité — il s'agit d'une autoconfrontation

simple : sujet/chercheur/images. Enfin, les volontaires sont réunis par binôme afin qu'ils puissent commenter les images de leur collègue. Cette autoconfrontation croisée — deux sujets/chercheur/images du collègue — est également filmée. À partir du matériel filmé (séquences d'activité, autoconfrontations simples et autoconfrontations croisées), un montage vidéo est réalisé.

- La **troisième phase** est constituée par la restitution des analyses au collectif sur la base de ce montage. Pendant cette restitution, le collectif se remet au travail d'analyse. Un cycle s'établit entre ce que les travailleurs font, ce qu'ils disent de ce qu'ils font, et ce qu'ils font de ce qu'ils disent. Ainsi se produit un travail de percolation de l'expérience professionnelle afin de rendre visible le *genre social du métier* et les *élaborations stylistiques* qui le revitalisent. Cette phase de l'étude répondra à un double objectif : celui de rendre compte des connaissances produites à l'occasion de l'étude ; mais aussi celui de retravailler, avec le collectif professionnel associé, les questions de métier mises en évidences dans les analyses – les possibles et les impossibles de l'activité, les savoirs d'expériences, les connaissances implicites, le prévisible et l'imprévisible dans les missions confiées. Et ce, afin de favoriser et de permettre aux professionnels de poursuivre un développement de leur activité et de repenser, si possible, les questions de formation.

Ainsi, si nous utilisons la vidéo, *c'est pour transformer le statut de l'expérience de travail*. À l'origine, pour tout professionnel dans la conduite de son activité quotidienne, ses manières de faire lui apparaissent comme « *personnelle et allant de soi* ». Pour l'analyste du travail au contraire, le travail n'est ni « naturel », ni seulement personnel. Il dépend bien sûr de la façon dont le professionnel porte son métier, entend l'incarner. Mais au-delà, il dépend de la façon dont ce professionnel peut supporter et transporter de ce qu'on lui a transmis pour s'expliquer avec la prescription, avec l'organisation du travail en place, avec les autres professionnels et avec lui-même dans chaque situation singulière. Ainsi, c'est d'abord contre cette idée communément ancrée que « tout cela dépend de la personne » que nous travaillons en intervention. « Tout » ne dépend pas de la personne, c'est plutôt la personne qui doit s'expliquer avec « tout » le reste pour réussir à agir. Ainsi, filmer le travail, c'est d'une part pour nous un moyen de le dénaturiser d'abord, parce que les professionnels eux-mêmes font en premier lieu l'expérience dans l'analyse que ce qu'ils font ne va pas de soi ; mais c'est aussi d'autre part un moyen de le dépersonnaliser, parce que les professionnels, dans l'analyse, mesurent la dimension collective des enjeux, des ressources et des obstacles auxquels l'exercice de leur métier les confronte forcément. L'activité filmée peut alors prendre la place d'un objet/support de l'élaboration, ancrée dans les conditions réelles du travail, à partir duquel l'expérience collective peut devenir un moyen de l'analyse de l'exercice du métier et de son propre développement : il s'agit de concevoir un « objet-lien ».

Dans notre étude sur l'activité et la formation des éducateurs, il nous a semblé que cette démarche d'analyse, à la condition qu'elle puisse être menée, pouvait avoir un avantage second : elle ouvrait la possibilité de constituer des supports d'analyse de l'activité féconds pour la formation.

3.3.- Le métier, tension entre différentes instances

La question du métier est une question importante de cette analyse, au plan méthodologique comme au plan de l'objet même de la commande qui nous est passée. Métier et activité ne sont pas synonymes. « Si le métier équipe l'activité, en retour elle le modifie » (Clot, 2008, p. 261). Si le travail taylorien pouvait encore donner l'illusion que l'on peut séparer le travail et la pensée, les métiers du « service » en continuelle expansion, et parmi lesquels on range l'éducation des mineurs délinquants, rendent l'illusion plus difficile à maintenir. Les buts du travail et sa qualité sont affectés par les dilemmes du juste et de l'injuste, du vrai et du faux, et même du bien et du mal. Ses techniques renvoient à l'usage de soi et des autres. Le travail est ainsi peut-être psychologiquement plus intense, dépend plus des questions affectives et donc de la *relation à autrui*. Ajoutons que son résultat est aussi moins facilement identifiable, et donc son évaluation reste complexe et incertaine.

Nous distinguons (Clot, 2008 ; Roger, 2007) le métier du collectif de travail ou même d'une commu-

nauté de pratiques (Lave, 1988) et proposons de le définir comme une architecture entre 4 instances en tension. Le métier, selon cette perspective, est tout à la fois personnel, interpersonnel, impersonnel et transpersonnel. Ces quatre instances sont structurellement liées, en tension, en conflit, et de la fluidité de leurs rapports dépendent les questions de santé et d'efficacité au travail : tout est lié ; ou du moins devrait l'être pour que la vitalité professionnelle ne se dissipe pas autant dans les milieux de travail. Définissons ces quatre instances : au plan de l'institution et de l'organisation, une première dimension essentielle du métier se définit par l'*impersonnel*, à savoir la conception du travail, sa prescription et l'organisation des tâches. Concernant les Centres de Placement Immédiat (CPI), entrent dans cet espace tant le texte légal de 1999 créant le dispositif des CPI que les horaires de travail des éducateurs, ou encore la fonction de direction des CPI. Mais le métier n'est pas tout entier défini par cette dimension, puisqu'il vit ou meurt entre les professionnels dans l'activité et les dialogues qu'ils conduisent sur le réel du travail pour l'entretenir ou non : il est donc *interpersonnel*. Dans nos interventions, nous comptons avec cette deuxième dimension pour mettre en mouvement les autres. Cette dimension interpersonnelle est en effet un levier du maintien et du développement d'une autre instance : de l'histoire collective qui relie ces professionnels entre eux, mais aussi à leurs prédécesseurs historiques et aux jeunes qui arriveront demain. C'est là la troisième dimension, le métier dans sa dimension *transpersonnelle*, mémoire de l'histoire, des techniques, des contextes qui ont traversé le métier et qu'il a traversés, qui contribuent à le rendre historiquement « faisable » ; le métier générique aussi désigné par nous comme le « genre professionnel » (Clot, 1999, 2008). Enfin, une quatrième dimension *personnelle* se définit en tension avec les 3 autres : en tant que professionnel, j'incarne mon métier comme une activité singulière. Je le fais à ma manière.

Chacune de ces instances doit jouer sa partie pour que le conflit entre elles reste créatif. La déréalisation de l'impersonnel ou la nécrose du transpersonnel sont au cœur du mal-être au travail et emportent avec elles les fonctions des autres instances dans la vie psychologique au travail. La dégénérescence du transpersonnel précipite le professionnel dans un abîme entre isolement personnel et rébus impersonnel. Cette dégénérescence est celle de l'abandon des tensions créatrices de l'activité par les professionnels ou par l'institution elle-même. À l'inverse, la vitalité du transpersonnel — quand elle existe — est un instrument psychologique et technique (Vygotski, 1985) du développement de l'impersonnel et de l'activité de la personne au travail. Ainsi l'architecture qui lie ces instances pour faire d'un métier ce qu'il est, soutient elle-même un conflit créateur entre ces différentes dimensions.

3.4.- Obstacles méthodologiques et obstacles du métier

Il ne s'agissait pas ici d'approcher la question du travail du point de vue du « bien-être psychologique » des professionnels au détriment de la question de l'efficacité du travail. Au contraire, nous soutenons que le « bien-être psychologique » est à rechercher dans ce qui permet au sujet d'organiser et de réaliser son activité, c'est-à-dire dans ce qui lui permet d'arbitrer efficacement dans les situations délicates. Il est fondamentalement dépendant de la possibilité du « bien faire ». Les ressources disponibles sont ici hétérogènes : liées à l'institution, à l'organisation du travail, au partage de la tâche avec les autres professionnels, à l'histoire du métier, à l'expérience personnelle. Nous recherchons, dans chaque situation, non pas ce qui dysfonctionne, mais, dans une perspective développementale, les voies pour réaliser du « bon travail », malgré les obstacles des situations. Le pouvoir d'agir au travail est une clé de voûte de la santé et de l'efficacité (Clot, 2008). Ceci suppose un métier vivant, qui donne du *répondant à chacun*, un métier qui met au travail l'histoire des manières de faire pour faire avancer les questions en suspens. C'est par ce travail continu de réorganisation des façons de faire qu'un professionnel peut préserver et développer son pouvoir d'agir.

Revenons un instant sur la place des « dysfonctionnements » dans notre approche. Si notre tentative n'est pas celle d'en dresser l'inventaire, notre méthodologie contribue, de fait, à les actualiser dans le cours même de l'intervention, et peut-être même, pour emprunter un concept à la chimie, à les précipiter. En effet, puisqu'il s'agit pour nous de créer des cadres méthodologiques qui donnent à

voir le métier dans l'action, notre travail clinique de construction du collectif de professionnels et d'installation du travail d'analyse se heurte nécessairement aux obstacles accumulés dans l'histoire et dans l'actualité organisationnelle et institutionnelle du métier concerné.

Ne pas pouvoir agir dans une démarche clinique, c'est quelquefois ouvrir des possibilités pour comprendre.

En effet, dans cette intervention au sein de la PJJ, il s'agissait de répondre à la commande de l'institution. Et, pour ce faire, de constituer un collectif d'éducateurs autour des préoccupations du métier, collectif prévu pour participer à une analyse individuelle puis collective des activités. En effet, si nous avons choisi de répondre « localement » à une demande « nationale », c'était pour répondre à la commande dans une démarche qualitative et clinique qui prendrait en considération la dynamique de l'activité de travail comme fondement de l'analyse du métier. Si nous partons des façons singulières de porter ce métier, c'est pour ancrer notre analyse dans le réel et ainsi mieux approcher sa nature collective, transpersonnelle. Le métier n'appartient à personne en particulier. Le collectif n'est donc pas, au sein de notre démarche, un simple « caprice » méthodologique mais un moyen privilégié. Il est la condition du développement de l'analyse d'un objet – le métier – qui repose sur une dimension collective et non sur l'individu. Si le métier se construit alors sous la condition d'un développement du collectif, ce développement lui-même est la condition de l'analyse. Et ce, en particulier dans sa dimension psychologique fondamentalement opérante : sa *dimension transpersonnelle*, historiquement constituée, passée, actuelle et à venir, qui habite chacun des professionnels sans leur appartenir, et qui trouve des cristallisations dans certains gestes de travail, des manières de faire et de prendre les situations dans l'épreuve du réel.

Ainsi, quand dans le cours d'une intervention, nous nous heurtons à des obstacles cliniques concrets (la résistance à « parler métier », l'impossibilité d'en débattre), ces obstacles révélés par la méthodologie signalent le développement contrarié et même la nécrose des instances en tension. En ce sens, les obstacles ne sont pas seulement référés à l'intervention en cours, mais aussi au contexte actuel du métier et de l'activité des professionnels concernés. Avancer dans le dialogue professionnel, c'est aussi se mesurer à ces obstacles, les identifier, élaborer des réponses qui permettront d'agir avec ou contre eux. Nos analyses sont un moyen de ce travail d'élaboration subjective. Notre objectif alors n'est pas de masquer ou de contourner les obstacles pour réussir à accéder aux analyses de l'activité concrète, mais de mettre en discussion, et potentiellement de transformer en développement réalisé, les obstacles réels qui s'imposent à nous dans le cadre méthodologique comme ils s'imposent aux professionnels dans leur quotidien de travail. Les lieux d'examen de ces obstacles sont multiples. Ils concernent bien sûr le collectif professionnel en première ligne, avec lequel il s'agit d'organiser un dépassement de ces obstacles dans l'intervention mais au-delà dans l'activité quotidienne. Mais ce n'est pas tout. Le professionnel, pas plus que l'intervenant psychologue, n'est en effet omnipotent quant aux instances de son métier et leurs tensions, et à la transmission de celui-ci dans une histoire, une organisation et une institution qui le dépassent toujours. C'est pourquoi les concepteurs du travail et l'institution sont aussi impliqués dans l'analyse et les dénouements possibles des obstacles : par leur action de conception du travail et dans l'histoire même de l'institution (Lourau, 1970), ils autorisent, favorisent ou empêchent le développement du métier.

Ainsi, la confrontation aux obstacles n'est pas seulement un moyen pour nous de parvenir à faire des analyses coûte que coûte, mais c'est un moyen de travailler dans l'institution *les conditions* et les cadres sociaux de l'activité de ces professionnels afin qu'ils puissent disposer de ressources nouvelles dans le développement de leur métier. Ainsi, l'objet de la commande, ici la professionnalité éducative et sa transmission, est déployé dans l'analyse avec les premiers intéressés, mais suppose aussi d'être travaillé avec les commanditaires représentants de l'institution. En effet, si cet objet ne faisait pas problème dans la conflictualité de l'institution elle-même, il ne ferait pas l'objet d'une commande d'intervention. Pour autant, le psychologue ne peut avoir pour fonction et même pour ambition de lever seul les obstacles historiques qu'un fonctionnement institutionnel a contribué à

créer. Il peut tout au plus les identifier et les porter au dialogue dans les sphères où leur destin peut se rejouer. De fait, échouer à déployer une analyse de la professionnalité éducative en activité peut devenir un moyen de « réveiller » cette conflictualité de l'institution sur ses modes de gestion, d'engager les controverses nécessaires sur les théories de référence, les missions et les moyens qu'elle met au service de ce métier. L'amputation du pouvoir d'agir des intervenants peut même devenir un moyen d'agir factice des professionnels dans et sur leur institution.

4.- Un cas d'école : une tentative d'analyse de la professionnalité des éducateurs

Nous avons choisi de prendre pour objet cette intervention au sein de la PJJ pour les difficultés, nombreuses et opiniâtres, qui se sont présentées à nous. C'est pourquoi nous présenterons ici cette intervention, pas tant du point de vue de l'analyse des données ou des résultats qu'elle nous a permis de mettre au jour, mais plutôt du point de vue de la dynamique des obstacles que nous y avons rencontrés et de l'interprétation de ces obstacles en référence au terrain et à la commande qui nous était faite.

4.1.- Une commande sur le métier d'éducateur et sa transmission

La PJJ dispose de divers centres d'hébergement collectif et établissements prenant en charge des mineurs suite à une décision juridique. Les différents types d'établissement renvoient à la situation du jeune ou au niveau de gravité des délits qu'il a commis. Ainsi, co-existent dans l'institution des établissements recevant des jeunes pour des motifs très différents. Pour illustrer cette diversité, on peut citer d'abord les foyers d'hébergement – qui ont pour vocation première de recevoir des jeunes en danger pour les protéger d'un contexte social ou familial délétère, mais aussi les centres de placement immédiat – dans lesquels les jeunes sont placés, durant quelques mois, en répression d'un délit ; des centres éducatifs renforcés – qui correspondent au niveau de répression supérieur au CPI, ou encore les établissements pénitentiaires pour mineurs – qui répondent à l'infraction commise par une incarcération du jeune délinquant.

Si la question du métier sur lequel développer l'analyse – le métier d'éducateur – était évidente dès l'origine de l'intervention, le choix du type d'établissement a donné lieu à de nombreuses réflexions. Dans un contexte politique plus favorable à l'incarcération qu'à l'éducation, les responsables du centre de formation et de recherche, eux-mêmes d'anciens éducateurs, souhaitaient valoriser la tradition éducative de la Protection Judiciaire de la Jeunesse. Ils ont donc souhaité interroger les dispositifs « intermédiaires » de l'institution, qui convoquent tant l'éducatif que le répressif. Les différents dispositifs, comme ceux cités plus hauts, ont une durée de vie qui est fonction du balancier institutionnel et politique : en général très courte, de l'ordre de quelques années. Comme il s'agissait de formaliser l'activité et de promouvoir la professionnalité éducative, nous avons de notre côté insisté sur la nécessité de développer une analyse dans un cadre institutionnel relativement stable : il nous semblait en effet important de conduire des analyses au sein d'un dispositif suffisamment ancien pour avoir pu capitaliser une expérience éducative spécifique dont nous aurions pu mettre au jour les régularités. En 2006, le dispositif le « plus ancien » correspondait au dispositif des Centres de Placements Immédiats, fondé 7 ans plus tôt. Ce choix était aussi motivé par un récent rapport d'évaluation interne, très critique, sur ces centres. Ce rapport, selon nos commanditaires, ne prenait pas en compte la question du travail des éducateurs, si difficile à observer car invisible à l'œil nu. Une question s'est alors posée plus précisément : dans les CPI, les missions d'accueil et d'orientation étaient au premier plan. Mais le travail concret qui correspondait à ses missions n'était pas perceptible par l'institution. Il s'agissait donc, pour nous intervenants, de tenter de rendre compte, par une analyse de l'activité, de la professionnalité des éducateurs en CPI relativement à deux des missions principales des CPI : l'accueil et l'orientation des jeunes. Le choix précis de l'établissement que nous allions contacter a

été aussi fonction de cet objectif d'approcher la professionnalité : il s'agissait de conduire nos analyses dans un CPI qui « fonctionne bien », -ou pour reprendre les termes de nos commanditaires - dans un CPI qui ne soit pas « en crise ». Nos commanditaires ont longuement dialogué pour trouver un tel CPI, et ce choix a demandé plusieurs mois. Nous avons depuis largement mis en évidence que « la crise » est une modalité de fonctionnement des CPI, et qu'elle concerne l'ensemble des établissements de manière récurrente et itérative.

Notre tentative d'approcher un dispositif institutionnel stable s'est également avérée illusoire : notons en effet que, durant l'étude elle-même, ces centres ont disparu au profit de dispositifs institutionnels nouveaux : les établissements de placement éducatif (EPE).

Cette étude devait se dérouler sur une année au sein d'un premier CPI, puis se poursuivre ensuite dans un autre CPI. Il nous apparaissait en effet tout à fait judicieux de confronter les manières de faire, les genres professionnels de deux CPI différents. Or, il nous aura fallu une opiniâtreté de 19 mois pour conduire des analyses de l'activité dans leur première et deuxième phase sur le premier des deux centres. La question de la troisième phase de l'analyse est longtemps restée en suspens : les conditions ne semblaient plus remplies pour sa mise en œuvre. Elle s'est finalement trouvée très amputée, réduite à une réunion de restitution au sein de l'équipe éducative largement renouvelée. La crise et ses conséquences se jouaient ainsi au sein même de notre intervention.

4.2.- Une première phase d'observation : un métier fragile dans un contexte institutionnel fragilisant

À la suite d'une réunion impliquant l'équipe éducative du CPI retenu, les commanditaires de l'étude et les intervenants, l'équipe éducative a donné son accord pour que cette étude se fasse avec eux, sous l'impulsion du directeur d'établissement.

L'intervention a débuté par une phase d'observation à différents moments des activités quotidiennes avec les jeunes et les activités en lien avec l'équipe éducative, y compris la nuit. Durant cette première phase, qui a duré 6 mois, nous avons aussi posé collectivement la possibilité de construire avec les éducateurs un collectif de volontaires autour des questions de recherche qui nous rassemblaient, à savoir la professionnalité des éducateurs et les voies de transmission de cette professionnalité. Il nous est apparu alors que l'une des difficultés à laquelle nous étions confrontés, était celle de la formulation du problème sur lequel engager le travail d'analyse avec les professionnels. Notre proposition d'analyse suscitait des réactions contradictoires, sans doute à la hauteur des difficultés rencontrées par les professionnels.

Durant cette période, les arrêts maladie se font de plus en plus fréquents au sein de l'établissement, les conflits interpersonnels et le ressentiment se développent. Si tous semblent percevoir l'intérêt d'un travail d'analyse avec notre équipe, personne ne semble vraiment disposé à s'engager directement dans l'analyse. Certains disent qu'« ils sont cramés » pour signifier à quel point ils sont usés, fatigués et incapables d'agir. Comme si les ressources génériques venaient à manquer. Ils ont en effet à faire face à des jeunes dont les désordres psychiques sont de plus en plus complexes, dont les actes dépassent parfois de loin, par leur violence, la simple délinquance juvénile.

Il nous apparaît alors que les ressources dans lesquelles l'éducateur peut puiser pour faire face, durablement, ne sont pas à la hauteur de ses besoins et des prescriptions de l'institution. De fait, le travail au sein du CPI comme l'engagement dans le travail de recherche avec nous est toujours fragile, volatil, temporaire, à refaire. S'y ajoute un événement significatif. Dans la rencontre initiale entre des membres des services de recherche et de formation de la PJJ, les professionnels et nous-mêmes sur le projet d'étude, le contrat qui était conclu tenait à la connaissance, la valorisation et la transmission du métier d'éducateurs. Mais au moment de nos discussions avec les éducateurs pour mettre en place ces analyses, le décret sur la refonte des corps tombait comme un couperet : la PJJ, selon eux, considérait que l'éducateur devait travailler la nuit comme le jour, ce qui leur apparaissait comme une

sérieuse dévalorisation de leur métier, le renvoyant au gardiennage de mineurs délinquants endormis.

L'engagement que nous sollicitons alors, et qui les porte vers la vitalité du métier, doit se confronter à ces réalités : aux urgences des faits survenus le matin même ou dans la nuit, à la survenue d'une épidémie de gale diagnostiquée le matin même d'une réunion avec nous, aux annonces de refonte des corps dans leur institution qui les amènera à brève échéance à devoir travailler la nuit. En effet, tant les inattendus du travail quotidien (l'agression d'un éducateur par un jeune, une fugue, un conflit) que les transformations institutionnelles semblent détourner les éducateurs d'une opportunité de travail avec nous : le réel d'un côté et la déliaison institutionnelle de l'autre semblent conjuguer leurs effets.

Alors que nous sommes sur le point de déclarer forfait, comprenant que les professionnels ont bien d'autres objets de préoccupations et d'occupations, deux éducateurs se déclarent disponibles pour réaliser des analyses d'activité avec nous. Deux autres avancent qu'ils *pourraient* suivre ce mouvement.

Le premier constat de cette phase est celui de *la fragilité du métier comme de notre intervention sur le terrain*. Plus encore, nous mettons en rapport ces deux fragilités qui se répondent dans la situation de l'intervention. Cette correspondance allait trouver à se renforcer, malgré nos efforts pour conduire les analyses, dans la suite de l'étude. Une fragilité consonne avec l'autre.

4.3.- La deuxième phase : une succession d'obstacles

Alors que nous retenons le principe, avec nos commanditaires et sur leur demande, de tenter ces analyses difficilement envisagées et incertaines, nous avons eu d'importantes difficultés à réunir l'équipe éducative. La « crise » est alors très présente au sein de l'établissement. L'organisation de cette réunion prendra plusieurs mois. Plusieurs champs de questionnement seront ouverts à cette occasion, champs qui interrogent en retour le métier lui-même et ses possibilités de développement.

4.3.1.- Filmer un travail incertain, s'exposer, fragiliser un peu plus son propre geste

Durant cette phase, les questions méthodologiques se font plus aiguës, en particulier la question du statut du film d'activité. L'image et ses usages sont longuement débattus.

Le refus du film est souvent significatif : il interroge la menace réelle ou imaginaire que représentent les destinataires potentiels auxquels peut s'adresser ce film : soi-même, les collègues, la hiérarchie directe, l'institution, les intervenants, tant il est vrai, de toute façon, qu'aucun film ne peut rendre compte en lui-même des difficultés endogènes d'un métier. En d'autres termes, il interroge les rapports entre le métier et la diversité de ses destinataires institutionnels.

D'une manière générale, d'ailleurs, un film en lui-même ne « dit » jamais rien d'une activité. Le film est bien plus lacunaire qu'illustrateur. Et c'est bien pour cette raison que nous l'utilisons : le film ne parle pas seul et cet opiniâtre mutisme remplit une fonction essentielle au développement de l'analyse. Ce qui peut « dire quelque chose » d'une activité, c'est la construction dialogique qui l'accompagne : sa mise en récit dans le montage filmique construit, sa mise en controverse dans les dialogues entre professionnels. C'est sans doute d'ailleurs parce que le film ne saurait rendre compte de l'activité que les professionnels peuvent se saisir des détails qu'il donne à voir pour dire du travail ce qu'ils n'auraient pas dit sans cela. Et même pour se dire du travail ce qu'ils ne se disent jamais à eux-mêmes.

Nous avons réaffirmé notre engagement à ne pas diffuser les images sans le consentement de ceux qui y dévoilent leur activité. Dès lors, la possibilité de rendre compte, auprès de nos commanditaires, des questions de métier par les images des autoconfrontations croisées, souvent plus parlantes pour engager le dialogue dans une restitution, a été compromise. Au-delà, la possibilité envisagée au départ de faire de ces images un moyen de la formation des éducateurs est apparue très peu réalisable. Il nous a semblé pour notre part plus fécond de porter au dialogue cette question dans le collectif

d'éducateurs bien sûr, mais au-delà avec nos commanditaires et entre notre commanditaire et les professionnels afin de transformer un obstacle en moyen de poursuivre le travail en le déplaçant.

4.3.2.- Une intervention « malgré » les professionnels ?

Les séances d'analyses ont connu les mêmes difficultés que les autres moments de l'intervention. En effet, le CPI semblait vivre une nouvelle « crise », et les arrêts maladie des uns contraignaient les autres à une sur-activité entamant leur disponibilité à l'analyse du travail.

L'année entière fut une succession de « crises », impossibles à anticiper. Presque toutes nos tentatives pour tenir, malgré tout, le cadre de l'étude et sa poursuite, étaient vouées à l'échec : nos différents interlocuteurs du CPI ne parvenaient pas à se mettre d'accord sur la disponibilité des éducateurs pour organiser les autoconfrontations, et alors que nous arrivions à programmer une séance de travail, nous nous rendions au centre en vain, l'éducateur étant absent. L'équipe fonctionnant alors invariablement en sous-effectif, l'engagement des professionnels avec nous s'épuisait.

L'étude, son objet d'analyse et les buts poursuivis par nous, deviennent alors « anecdotiques » pour les éducateurs dans les tourments de la crise, l'effort exigé par les intervenants entre en concurrence avec les efforts exigés par la situation qui mène au renoncement. Un arrêt maladie silencieux peut aussi être un moyen de suspendre des questions du métier devenues indomptables. La désaffectation des questions de métier portées par le dispositif de notre équipe a pu même apparaître comme un moyen de retrouver un peu de sérénité personnelle. Mieux, cette désaffectation peut alors s'imposer comme une défense indispensable et le refus de l'analyse comme une issue à l'exaspération des affects professionnels. La dévitalisation du dispositif d'analyse peut s'avérer paradoxalement vitale.

4.4.- L'amputation des analyses : un sous-développement de l'activité ?

Notre méthode d'analyse s'appuie sur les mouvements de liaison, de déliaison et de re-liaison qu'offre la multiplication des contextes : en observation directe durant la première phase, puis au moment de la réalisation du film, ensuite au moment des autoconfrontations simples, puis des autoconfrontations croisées et enfin dans le travail de développement des analyses au sein du collectif élargi durant la troisième phase. Comme déjà énoncé, cette dernière s'est finalement réduite à une réunion de restitution à l'ensemble de l'équipe.

Dans un premier temps, l'observation n'a pas seulement pour finalité le recueil de données. L'un de ses enjeux est le glissement qu'il offre aux professionnels : étant observés, ils s'observent eux-mêmes. Un processus se met alors en place, susceptible de développer le dialogue intérieur sur l'activité : le rapport à soi-même dans son activité est médiatisé par la relation à l'autre, l'intervenant. Ces temps d'observations sont bien sûr aussi des temps d'échanges : nous donner des repères, construire ensemble les objets d'analyse à venir.

Filmer une situation de travail va permettre d'aller plus loin dans ce déplacement : en visionnant les images, d'abord en autoconfrontation simple, puis en autoconfrontation croisée, les éducateurs vont pouvoir, devoir expliquer l'activité visible, mais surtout vont devoir s'en expliquer et s'expliquer avec elle. Or, parce qu'en autoconfrontation simple, chaque éducateur s'adresse à un chercheur, puis en autoconfrontation croisée à un collègue et aux chercheurs, son discours va sensiblement se développer : l'objet peut être différent, les arguments de nature différente, l'interprétation élargie, etc. De cette manière, le mouvement de décontextualisation et de recontextualisation ouvre à l'éducateur un champ de possibles de l'activité à explorer.

Du côté des analystes du travail, l'attention portée aux différents destinataires des analyses (le collègue, les chercheurs, le directeur d'établissement, le centre de recherche et de formation, la PJJ, etc.) renseigne sur l'invisible de l'activité, les préoccupations, les empêchements. Autrement dit, la mise au jour du réel de l'activité singulière, toujours partielle, permet de mettre en discussion le métier :

son mouvement, son appropriation, les contributions individuelles et collectives à son développement, etc. De ce point de vue, les autoconfrontations simples et croisées n'ont pas le même statut, les premières étant le moyen des secondes. Et c'est par comparaison de ces contextes successifs que l'analyse prend du sens, au regard des contraintes et des ressources individuelles et collectives. Nous avons pu filmer chacun des quatre éducateurs volontaires, durant une heure, au moment du réveil des jeunes. Après de multiples tentatives, nous avons pu réaliser les autoconfrontations simples puis, péniblement, les autoconfrontations croisées. Ces autoconfrontations croisées, finalement réalisées, portent les stigmates des modalités dans lesquelles nous les avons conduites. La controverse n'est pas facile à tenir dans un métier fragile. D'autant que le métier est lui-même extrêmement chahuté et bousculé par les inattendus de l'activité quotidienne auxquels il peine à répondre. Dans un tel cadre et pour protéger cette fragilité, le dialogue entre les professionnels sur les gestes de métier tourne assez naturellement à un accord consensuel et sans controverse sur « le caractère très personnel » - et donc peu discutable – du métier.

5.- Au centre de l'intervention, la « crise » : crise de l'établissement, crise de l'intervention, crise du métier ?

Lors de l'intervention, il nous est vite apparu que travailler en tant qu'éducateur en CPI pouvait s'avérer impossible dans certaines circonstances. Plus encore, les observations sur le terrain, nos échanges avec les professionnels et en comité de suivi de l'étude nous amènent aujourd'hui à repenser ce qui est « naturellement » désigné par la répétition du mot « crise ». Cette « crise » s'avère être, au fil de notre étude, une modalité récurrente de fonctionnement de ces établissements dans leur cadre institutionnel et organisationnel actuel, « crise » dont la nature, les causes et la fonction mériteraient d'être interrogées. Cette « crise » semble être partie prenante du « fonctionnement habituel » d'un établissement comme le CPI. Plus encore, cette crise récurrente et tacitement « acceptée » contribue sans doute à naturaliser et à « utiliser » l'instabilité de l'institution dans la gestion des épreuves professionnelles. Si la crise n'est pas surmontée, les professionnels quittent l'établissement et évitent ainsi de « se cramer », une nouvelle équipe éducative s'installe, de nouveaux jeunes sont accueillis, avec éventuellement un nouveau projet. Dans l'attente de la prochaine crise, surmontable ou non.

Concrètement, ce que nous avons pu en comprendre renvoie aux débordements des fonctionnements individuels et collectifs au sein d'un établissement, débordements dont les professionnels se saisissent comme autant d'indices du dysfonctionnement organisationnel et socio-psychologique de la structure : une vague d'absentéisme, l'agression d'un éducateur par un mineur délinquant, les conflits interpersonnels à répétition. Alors, chaque événement est interprété en référence à une nouvelle « crise » de l'établissement, qui à sa manière explique ou justifie les débordements, mais empêche aussi la prise en charge des questions du travail pour elles-mêmes. Ainsi, face à une vague d'absentéisme et alors que le diagnostic d'une « crise » est de nouveau posé par l'équipe, le directeur proposera de retravailler le projet de l'établissement. Quand la crise est trop forte, c'est la constitution même de l'équipe qui est mise en cause. Les mutations fusent, une nouvelle équipe se met en place dans l'établissement sur la base d'un nouveau projet éducatif.

L'origine d'une crise et son statut ne sont pas simples à identifier. Dans l'exemple de cet établissement, certains événements marquants peuvent peut-être permettre d'en désigner les contours. Les divers freins et suspensions que nous avons eus à connaître nous ramènent, d'une manière ou d'une autre, au sous-développement de *l'instance impersonnelle du métier* (la faible prescription institutionnelle et sa forte instabilité). Par exemple, après une demande de mutation déposée par le directeur, de nombreux éducateurs du CPI ont également déposé la leur. Une réponse de nature à interroger le statut du directeur. Il semble en effet que d'un établissement à l'autre, les règles les plus élémentaires peuvent profondément varier. Par exemple, *la porte d'un CPI est-elle ouverte ou fermée à clefs* ? Cette question, qui ne peut trouver de réponse commune délibérée, est renvoyée à l'initiative

des directeurs de ces établissements. Du directeur individuellement dépendent donc profondément les manières de travailler mises en œuvre par les éducateurs. Face au flou de la prescription institutionnelle sur les missions de ces établissements, et en réponse à *la fragilité transpersonnelle* du collectif de métier, le directeur, ses « façons de faire », son point de vue éducatif incarnent à lui seul *l'instance impersonnelle du métier*.

De même, la mise au point des référents théoriques et cliniques du travail éducatif semble aussi se trouver concentrée à l'endroit de cette fonction de direction, alors que l'on s'attendrait à la trouver du côté de l'instance transpersonnelle qui porte et construit l'histoire collective du métier lui-même. Sur ce point, un exemple est utile : *une des particularités du CPI et du directeur de la structure concernée ici est de donner une place importante à l'interprétation des situations éducatives* à partir des approches de la psychanalyse, susceptibles de rendre compte de l'origine sociopsychologique ou transgénérationnelle des difficultés des parents ou des jeunes. L'absence de référence théorique spécifique à l'action éducative en tant que telle, pour rendre compte et développer l'activité de travail des éducateurs constitue le point aveugle du travail des éducateurs. Dans ces conditions, l'interprétation psychanalytique systématique constitue souvent une « défense » protégeant les éducateurs qu'une manière d'agir : ces interprétations interviennent plus souvent comme des freins à l'action.

De fait, c'est le directeur de l'établissement qui en assume une très forte part, sans doute trop forte : il définit tant le champ de référence théorique de l'activité éducative que les règles de fonctionnement interne. Cette fusion et confusion de la fonction de direction de l'établissement et de l'instance impersonnelle est d'autant plus grande qu'elle se mesure au déficit chronique de *l'instance transpersonnelle*, fragile, qui cherche à se construire en opposition avec les faiblesses institutionnelles et malgré les crises. La « crise » est de fait celle qui expose *personnellement* chaque éducateur et l'invite à se protéger pour éviter « d'être cramé » : de ne plus savoir lire les situations, de ne plus pouvoir agir au plus juste, de ne plus pouvoir anticiper la violence et être en conséquence agressé par un jeune. Impersonnel et personnel se font face, immobilisés face au réel. La « crise » peut alors être regardée comme un discours « convenu » et même le « prêt à penser » de cette immobilisation. Elle est alors, comme discours entretenu et opérant, l'un des obstacles majeurs à la construction de la professionnalité des éducateurs, l'instrument psychologique de leur désarroi.

En cela, la crise nous semble étonnamment fonctionnelle : elle permet, dans le métier comme dans l'institution, d'échapper à l'ampleur des questions que l'activité quotidienne des éducateurs adresse tant au métier qu'à l'institution. Elle autorise l'installation dans un déni du réel. Insistons : dans l'approche vygotkienne qui est la nôtre, l'instrument psychologique relie ceux qui travaillent à l'objet de l'activité mais aussi aux autres hommes dans l'organisation. Cette fonction de liaison se réalise ici, pour une part importante, dans un discours répétitif sur la crise. Or cette liaison est une liaison « dangereuse », une déliaison même. Car elle protège artificiellement les professionnels d'un réel qui leur échappe. Ce discours défensif qui est une sorte de pacte dénégatif (Kaës, 1993), anesthésie l'action. Il joue comme une sorte d'organisateur de la passivité. On peut mesurer alors combien l'instrument psychologique de l'activité peut se retourner en instrument psychologique de passivité. Rien là d'impensable dans l'approche vygotkienne : au contraire, c'est la contribution que cette psychologie du développement possible ou empêché peut apporter à la psychopathologie du travail. L'atrophie de l'activité a aussi besoin d'instrument psychologique permettant d'accomplir les tâches fictives que s'imposent les professionnels. Avec Vygotski, on peut voir là des compensations factices (Vygotski, 1994) de l'activité contrariée, sources nouvelles de diminution du pouvoir d'agir.

6.- En conclusion : re-penser nos moyens d'action ?

Une mise en rapport de la commande initiale et des événements surgis durant l'intervention nous permet de mieux comprendre cette commande institutionnelle, et au-delà la condition des éducateurs dans cette institution. Notre analyse, restituée aux commanditaires, met en effet en rapport la cécité de l'institution sur son cœur de métier, le défaut d'élaboration endogène du métier d'éducateur au

plan transpersonnel et les moyens mis à disposition des professionnels par l'institution pour échapper à ces élaborations. Ainsi, les difficultés apparues dans la conduite de l'intervention ont eu une fonction de révélateur que la méthodologie de l'intervention se doit d'assumer. Les analyses que nous avons tentées de mettre en œuvre, au moyen des autoconfrontations croisées, supposaient l'existence d'un collectif susceptible de développer un dialogue professionnel et de le relayer à d'autres niveaux. En son absence, d'autres voies auraient sans doute pu être explorées.

On peut comprendre que les analyses réalisées n'aient pas pu servir, dans ce cadre, au développement du métier. C'est que, dans ces conditions, celui-ci se joue ailleurs. Une clinique de l'activité doit assumer ce type de déplacement de l'objet de l'intervention et se porter là où le développement du métier se trouve réellement « empêché ». Dans notre propre action aussi il y a « une vie de l'objet » (Engeström & Blackler, 2005). Car, comme nous l'écrivons plus haut, on ne peut pas prédire par où le développement va passer ni même où il va commencer ou s'arrêter. Dans notre exemple, il s'arrête sur des nœuds dans l'organisation et sur une dynamique institutionnelle sur laquelle nous ne sommes pas parvenus à agir. D'abord au plan de l'organisation, le développement bute sur des procédures impersonnelles et sur un instrument transpersonnel mal entretenu par le collectif de travail. Si, en effet, la mobilité professionnelle¹ (définie et développée par l'organisation, en cela *impersonnelle*) devient un moyen encouragé d'échapper au dialogue *interpersonnel* sur le travail réel et ses embûches, au motif d'une nécessité pour le professionnel de se protéger *personnellement*, c'est alors le développement de l'histoire *transpersonnelle* qui est en péril. Au-delà, cette histoire *transpersonnelle* se réduira d'autant plus à la mémoire nécrosée de stratégies défensives personnelles et collectives créées pour échapper aux questions non résolues du travail, plutôt que pour développer le métier et ainsi d'espérer y répondre.

Cette mobilité ne doit sûrement pas être supprimée pour autant : la mobilité possible devrait, au contraire, inciter l'institution à se mesurer mieux au réel afin que les éducateurs puissent lui faire face plutôt que de devoir lui tourner le dos.

Mais le développement bute ici aussi sur des dimensions institutionnelles. L'analyse du travail, telle que nous la concevons, peut contribuer à mettre au jour la place de l'institution ou de l'organisation du travail dans le développement du métier ou la réalisation quotidienne des activités. Mais elle ne peut, à elle seule, sortir un métier de l'impasse où le précipite le face-à-face déréalisant entre un sous-développement institutionnel et un sur-développement de défenses personnelles. Il y faut de l'initiative collective pour soigner *l'institution du métier* dans l'organisation du travail. C'est la leçon principale de cette intervention-là en clinique de l'activité. Nous n'avons pas voulu contourner les conflits de l'intervention elle-même. C'est en affrontant les contradictions de l'intervention que des possibilités nouvelles peuvent être créées tant pour le commanditaire que pour notre propre action : ceci est même au fondement même des horizons de développement de l'activité recherchés dans l'intervention. De fait, nous avons dû nous confronter aux nœuds du développement empêché du métier. Le travail de déliaison de ses nœuds et de rétablissement de la circulation de la vitalité du métier dans l'organisation s'est avéré impossible dans le cadre défini pour l'intervention : celui de l'activité des éducateurs au sein d'un établissement particulier. Nous pouvons faire une hypothèse ici, qui concerne le rapport de l'organisation à l'institution et à la manière dont cette dernière traite la conflictualité des rapports surgissant en son sein : les mutations massives pour répondre aux impossibilités du travail appartiennent aux dimensions instituées, et en quelque sorte font taire les mouvements potentiellement instituant venant des professionnels, des équipes, des jeunes et des établissements. En ce sens, il nous faut sans doute à présent pouvoir poser, comme il a été fait d'un point de vue pratique dans d'autres champs de la clinique du travail, « les accents méthodologiques » (Rhéaume, 2009) spécifiques de la clinique de l'activité pour mieux comprendre les moyens et les limites de notre action dans le champ institutionnel. En effet, si les filiations théoriques communes à la clinique du travail sont bien identifiées (Lhuillier, 2006), les possibilités ouvertes par les métho-

1. On entend par là les possibilités offertes aux professionnels de changer de postes ou de fonctions éventuellement par mutation.

dologies (Clot & Lhuillier, 2009) mériteraient un nouvel effort de dialogue. Par exemple, si l'objet de nos interventions concerne bien l'activité et ses développements, souvent dans un souci *second* de transformation de l'organisation du travail, nos moyens d'action dans les dynamiques institutionnelles restent pour une large part à expliciter.

Le commanditaire est maintenant en position de mieux comprendre la part qu'il prend à la situation. Un travail est maintenant possible autour du développement des choix organisationnels de la direction et de sa stratégie. De même, le collectif d'éducateurs se trouve questionné sur l'objet de son activité et sur le sous-développement de l'instrument que constitue le métier. Nous savons pour autant que cela ne suffira sans doute pas. Peut-on dire que nous avons sous-estimé le travail à conduire initialement avec la direction commanditaire de l'intervention ? C'est possible. Ou peut-être, avec notre méthodologie et nos méthodes, sommes-nous moins préparés à affronter des questions plus institutionnelles qu'organisationnelles, surtout quand les unes contribuent à éteindre les autres et à entraver une restauration de la fonction psychologique du collectif. Les questions du travail convoquent sans cesse, dans le détail des façons de faire des professionnels, des « ailleurs » plus ou moins lointains qui contribuent à faire de la question du travail une question à géométrie variable.

RÉFÉRENCES

- Béguin, P. (2007). Dialogisme et conception des systèmes de travail. In Y. Clot, & K. Kostulski (Eds.), *Dialogue, activité, développement, Psychologie de l'interaction*, 23-24, 169-199.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: P.U.F.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: P.U.F.
- Clot, Y. (2009). Clinic of activity: the dialogue as instrument. In A. Sannino, H. Daniels, & K. Gutierrez (Eds.), *Learning and Expanding with Activity Theory*. London: Sage.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyses du travail: concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-43.
- Clot, Y., Fernandez, G., & Carles, L. (2002). Crossed self-confrontation in the "Clinic of activity". In S. Bagnara, S. Pozzi, A. Rizzo, & P. Wright (Eds.), *Proceedings of the 11th european conference on cognitive ergonomics, ECCE 11* (pp. 13-18). Italy: Istituto di Science e Tecnologia Della Cognizione.
- Clot, Y., & Lhuillier, D. (Eds.) (2009). *Agir en clinique du travail*. Toulouse: Erès.
- Daniellou, F. (2004). Dans la lignée des modèles opérants. In J. Duraffourg, & B. Vuillon, B. (Eds.), *Alain Wisner et les tâches du présent. La bataille du travail réel* (pp. 95-98). Toulouse: Octarès.
- Engeström, Y. (2005). Development, movement and agency: breaking away into mycorrhizae activities. Paper presented at the *International Symposium Artefacts and Collectives: Situated Action and Activity Theory* (ARTCO), Lyon, July 4-6, 2005. <http://sites.univ-lyon2.fr/artco/home.html>
- Engeström, Y. (2006). Activity theory and expansive design. In S. Bagnara & G. Crampton-Smith (Eds.), *Theories and practice of interaction design* (pp. 3-24). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Engeström, Y., & Blackler F. (2005). On the life of the object. *Organisation*, 12(3), 307-330.
- Kaës, R. (1993). *Le Groupe et le sujet du groupe*. Paris: Dunod.
- Kostulski, K. (2009). L'activité du Procureur de la République: une analyse psychologique du métier pour en développer les possibles. *Les Cahiers de la Justice*, n°4, Ecole Nationale de la Magistrature, Dalloz.
- Kostulski, K. (2011). Development of Activity through Reflection: The case of the public prosecutor's *lapsus linguae*. In D. Nicolini, & O. Eikeland (Eds.), *Changing practices through reflection. approaches and issues*, *Journal of Organisation and Change Management* (sous presse).
- Kostulski, K., & Clot, Y. (2007). Interaction et migration fonctionnelle: un développement en autoconfrontation croisée. In Y. Clot, & K. Kostulski, *Dialogue, activité, développement, Psychologie de l'interaction*, 23-24, 73-109.

- Kostulski, K., Litim, M., & Plateau, S. (2008). *Ressources et obstacles de l'activité des éducateurs en Centre de Placement Immédiat*. Rapport intermédiaire d'analyse de l'activité des éducateurs, Recherche sur la formation et l'activité des éducateurs de la Protection Judiciaire de la Jeunesse.
- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Leontiev, A. N. (1958). Réflexes conditionnés, apprentissage et conscience. In *Le conditionnement et l'apprentissage, Symposium de l'Association de psychologie scientifique de langue française* (pp. 169-188). Paris: PUF.
- Léontiev, A. N. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou: Edition du Progrès.
- Lhuillier, D. (2006). *Cliniques du travail*. Toulouse: Erès.
- Litim, M., & Kostulski, K. (2008). Thwarted activity in geriatric care: the uncertain development of a profession. *European Review of Applied Psychology*, 58(4), 215-225.
- Lourau, R. (1970). *L'analyse institutionnelle*. Paris: Les éditions de minuit.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin.
- Rhéaume, J. (2009). La démarche clinique en psychodynamique du travail, en psychosociologie et sociologie clinique du travail. In Y. Clot & D. Lhuillier (Eds.), *Agir en Clinique du Travail* (pp 169-183). Toulouse: Erès.
- Roger, J.L. (2007). *Refaire son métier. Essai de clinique de l'activité*. Toulouse: Erès.
- Sannino, A. (2008). From talk to action: Experiencing interlocution in developmental interventions. *Mind, Culture, and Activity*, 15, 3.
- Virkkunen, J. (2005). Developmental intervention in work activities-an activity theoretical interpretation. In T. Kontinen (Ed.), *Development intervention. Actor and activity perspectives* (pp. 37-66). Helsinki: Center for Activity Theory and developmental Work Research and Institute for Development studies.
- Vygotski, L. (1924/2005). *La psychologie de l'art* (trad. F. Sève). Paris: La Dispute.
- Vygotski, L. (1925/ 2003). La conscience comme problème de la psychologie du comportement. In : L. Vygotski, *Conscience, inconscient, émotions*, Paris: La Dispute.
- Vygotsky, L. (1926/1999). *La signification historique de la crise en psychologie*. (Barras & Barberies, Trad). Lausanne et Paris: Delachaux et Niestlé.
- Vygotsky L. (1931/1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1931/1994). *Défectologie et déficience mentale*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Vygotsky, L. (1933/1998). *Théorie des émotions. Étude historico-psychologique*. Paris: l'Harmattan.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et Langage*. (F. Sève, Trad.). 3ème édition. Paris: La Dispute.
- Vygotsky, L. (1934/1985). La méthode instrumentale en psychologie. In B. Schneuwly, & J.P. Bronckart (Eds.), *Vygotsky aujourd'hui*. Lausanne: Delachaux & Niestlé.

RÉSUMÉ

L'objet de cet article est de mettre en évidence les moyens, toujours incertains, de l'action en clinique de l'activité, dans une intervention commanditée par la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ) sur la professionnalité des éducateurs en milieu semi-fermé. Après un exposé de la commande, de ses objets et de la méthodologie que nous avons déployée, nous reviendrons sur le cours de l'intervention afin de montrer comment l'action du clinicien de l'activité tente de mettre en mouvement les obstacles institutionnels qui inhibent le développement d'un métier. C'est ainsi les objets et l'horizon de l'intervention que nous interrogeons, mais aussi l'interprétation de nos propres empêchements en référence à la position de l'institution et à la commande qu'elle nous adresse.

MOTS CLÉS

Intervention, clinique de l'activité, métier, éducateurs

RÉFÉRENCEMENT

Kostulski, K., Clot, Y., Litim, M., & Plateau, S. L'horizon incertain de la transformation en clinique de l'activité : une intervention dans le champ de l'éducation surveillée. *Activités*, 8(1), pp. 129-145, <http://www.activites.org/v8n1/v8n1.pdf>

Article soumis le 26 mars 2010, accepté le 6 mars 2011