Développer le collectif de travail pour lutter contre le décrochage professionnel : le cas des cadres d'éducation dans l'enseignement privé

Develop collective work to fight professional dropout: the case of education staff in private schools

Patrice Hernandez et Jacques Méard

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1553>

DOI : 10.4000/questionsvives.1553

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 15 septembre 2014

ISBN : 978-2-912643-45-2

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Patrice Hernandez et Jacques Méard, « Développer le collectif de travail pour lutter contre le décrochage professionnel : le cas des cadres d'éducation dans l'enseignement privé », *Questions Vives* [En ligne], n° 21 | 2014, mis en ligne le 15 septembre 2014, consulté le 22 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1553> ; DOI : 10.4000/questionsvives.1553

Ce document a été généré automatiquement le 22 avril 2019.

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

Développer le collectif de travail pour lutter contre le décrochage professionnel : le cas des cadres d'éducation dans l'enseignement privé

*Develop collective work to fight professional dropout: the case of education staff
in private schools*

Patrice Hernandez et Jacques Méard

Introduction

- 1 Nous rendons compte ici d'une étude dans un établissement privé sous contrat, visant à comprendre l'activité réelle du cadre d'éducation (appelé Conseiller Principal d'Éducation dans l'enseignement public) et à concourir avec eux à l'élaboration de ressources. Au départ, une demande d'intervention a été formulée par l'établissement pour remettre une équipe de cadres d'éducation à l'ouvrage et endiguer le phénomène de décrochage professionnel relatif à une refonte complète de la convention collective (temps de travail, (re)classification, référentiel de compétences, évaluation annuelle de l'activité du professionnel, calcul de l'ancienneté, formation initiale et continue). D'où de nombreuses craintes se font sentir quant à l'avenir de la profession dans ce contexte de redéfinition du métier et de ses conditions de travail.
- 2 L'enjeu premier de ce travail ergonomique était donc de contribuer à une meilleure compréhension de leur activité du quotidien afin de concourir à l'élaboration de ressources pour l'action et au développement de l'expérience professionnelle de chacun.
- 3 Sur ce point, plusieurs travaux récents pointent en France une crise des métiers de l'éducation en rapport avec un épuisement professionnel et une souffrance au travail (Felix, Saujat & Combes, 2012). Les auteurs associent ce phénomène au fait que les métiers

de l'éducation sont pris dans un étau d'injonctions diverses et d'attentes nombreuses et contradictoires qui demandent de concilier la réussite de tous les élèves et le respect des programmes, l'atteinte des objectifs à moyens constants, la prise en compte des différences dans le cadre de l'inclusion en classe ordinaire. Cette sur-prescription engendre chez certains professionnels des dilemmes jugés insurmontables, un sentiment d'échec et une perte de sens dans l'exercice du métier (Lantheaume & Hélou, 2009).

- 4 Les données issues de la psychodynamique du travail indiquent de leur côté que l'introduction de l'évaluation individualisée et quantitative des performances, associée aux nouvelles politiques managériales, peut avoir comme conséquence une déstructuration des collectifs de travail et un isolement (Dejours, 2003). Cette « idéologie managériale » (Honneth (2006, p. 152) exerce une pression du résultat et tend à réduire les métiers de l'éducation à une reproduction de « bonnes pratiques » et à une déclinaison des référentiels de compétences. Or, cette standardisation se révèle la plupart du temps inadaptée aux contextes de travail du fait de l'écart grandissant par rapport à ce qui est prescrit. Les chercheurs décrivent une véritable « crise de réalisation du travail » (Clot & Lhuillier, 2010 ; Roger, 2011 ; Sigaut, 1990).
- 5 Le ministère de l'éducation nationale lui-même pointe que ce « malaise enseignant » est sans doute lié à l'absence de reconnaissance professionnelle et aux conditions de travail (pour 67 % des personnels interrogés) (Gambert & Bonneau, 2009), rejoint sur ce point par le récent rapport d'information du sénat sur le métier d'enseignant (Gonthier-Maurin, 2012). Enfin, l'enquête du « Carrefour-santé-social » (MGEN, 2013) indique par exemple que 14 % des personnels sont en situation de « burnout » et 25 % sont en état de tension au travail. Plus d'un quart des enseignants déclarent vouloir cesser d'enseigner, signe d'un risque de désengagement qui prend la forme d'une sorte de décrochage professionnel (Grossmann, 2011 ; Karsenti & Collin, 2009). Selon cette enquête, les conseillers principaux d'éducation (CPE) sont parmi les plus exposés à ces risques.

1. Cadre conceptuel

- 6 La question du décrochage professionnel aurait pu être abordée avec les concepts de la sociologie institutionnelle ou interactionniste, en pointant les types de « transactions » entre acteurs ou encore par une analyse des « dispositifs » dans lesquels ils interviennent ; le point de départ de l'étude étant une « commande » émanant de professionnels, il aurait été possible de recourir à des approches transformatives comme la didactique professionnelle, en faisant émerger les « concepts pragmatiques » des travailleurs. La dimension subjective et transformative de la demande émanant d'un « collectif de travail » nous a poussés à privilégier une analyse clinique de l'activité.

1.1. « Transformer pour comprendre » l'activité professionnelle

- 7 Pour procéder à cette analyse, une théorie de l'activité (Vygotski, 1985, 2003) est conjuguée à une théorie de l'action (Wittgenstein, 1996, 2004). Le métier de cadre d'éducation est traduit en termes de règles professionnelles afin d'identifier les usages circonstanciés de ces règles dans le réel de leur activité et ainsi de suivre le développement des acteurs au travail (Bertone, Chaliès & Clot, 2009). Cette théorie hybride considère « que l'analyse de l'activité des individus en situation réelle de travail

favorise leur développement professionnel tout en transformant le métier qu'ils partagent » (Chaliès & Bertone, 2008).

- 8 Le but est donc pour les études relevant de ce modèle de favoriser le développement des actions professionnelles des cadres d'éducation pour transformer leurs situations de travail, en les analysants avec eux en termes de règles de métiers. L'activité de travail est supposée être transformée par le biais d'un protocole méthodologique permettant aux acteurs de « reconstruire leur expérience individuelle et de l'ouvrir sur des possibilités d'actions nouvelles » (Amigues, Faïta & Saujat, 2003). Dans ce cas, pour comprendre l'activité professionnelle du cadre d'éducation, il s'agira d'analyser la composante réalisée, mais aussi la part non réalisée de l'activité. En effet, les actions contrariées ou empêchées méritent d'être analysées car elles pèsent sur l'activité de travail et constituent une source potentielle du développement (Vygotski, 2003, p. 27) dans la mesure où elles contiennent « d'autres possibles », la conscience par l'acteur d'évolutions positives envisageables.
- 9 Dans ce cadre, le collectif de travail est supposé assurer une fonction de tiers entre le sujet et son activité. Il apparaît en même temps comme source et ressource de l'activité individuelle (Clot, 2008, p. 146), permettant le développement du pouvoir d'action du sujet, voire même la subversion des contraintes de travail.

La tâche prescrite est redéfinie par les collectifs qui forment et transforment les genres sociaux de l'activité attachés aux situations réelles. Ils délimitent des genres de situations de travail, mémoire impersonnelle et instrument grâce auxquels les sujets agissent à la fois dans le monde et sur eux. (Clot, 1999, p. 45)

1.2. Le collectif de travail comme répondant du genre professionnel

- 10 Dans cette perspective, sans la ressource du « genre », on assiste à un dérèglement de l'action individuelle, à une perte d'efficacité du travail et de l'organisation elle-même (Clot & Faïta, 2000, p. 9). Ainsi, la dégradation de la santé au travail va souvent de pair avec un collectif professionnel réduit à une collection d'individus exposés à l'isolement, voire à la souffrance qui émerge d'une activité privée des ressources qui permettraient son renouvellement (Litim, Prot, Roger & Ruelland, 2005 ; Lhuillier, 2006). En tant qu'alternative au repli sur soi qui accompagne souvent la souffrance, le collectif suppose « délibérations et décisions pour régler les activités individuelles, les inscrire dans un ensemble de règles partagées et un cadre (signifiant) commun » (Clot & Lhuillier, 2010, p. 228).
- 11 Par ailleurs, selon la théorie de l'action collective de Wittgenstein (1996) toute action réalisée par un individu n'est autre que le suivi d'une règle initialement apprise pour signifier et/ou agir conformément aux attentes de la communauté à laquelle il appartient. L'application de la règle est alors plongée dans un contexte social par « un jeu de langage » de l'action humaine. Ici le « lien de signification » de la règle est fondamentalement ancré dans le réel de l'activité.
- 12 Dans cette optique, les règles de métiers sont des signes externes, des outils culturels qui émergent dans l'inter-psychique (les interlocutions en cours d'exercice du métier) pour être rapatriés et intériorisés dans l'intrapsychique de l'acteur. Le professionnel s'approprie ces signes adressés par les interlocuteurs pour les reconstruire ensuite au service de son activité professionnelle. Le « collectif », est donc avant tout considéré comme « source » de développement et porteur des règles du « genre professionnel »

(Clot & Faïta, 2000). En d'autres termes, le genre est défini comme l'ensemble des règles de métier partagées, pour réussir à faire ce qui est à faire, les façons de faire avec les autres, de sentir et de dire, les gestes possibles et impossibles dirigés à la fois vers les autres et vers l'objet (Clot, 1999, p. 44).

- 13 L'enjeu de l'étude est alors de provoquer ces interactions entre les opérateurs ouvrant ainsi sur une « zone de proche développement » qui est la clé des adaptations nécessaires au renouvellement des gestes professionnels et de l'organisation du travail. De la sorte, nous cherchons à analyser les effets de la constitution d'un collectif de travail sur le développement du pouvoir d'action de cadres d'éducation. En effet nous supposons que la difficulté que rencontrent ces personnels pour accomplir leurs tâches tient en une défaillance du genre.

2. Méthode

2.1. Les participants

- 14 La démarche s'inscrit dans la tradition ergonomique (Clot, 1999 ; Clot, Prot & Werthe, 2001) dans la mesure où elle a été initiée par une demande d'aide de la part d'un établissement scolaire privé du sud de la France. Les huit cadres d'éducation de cet établissement, opérant de l'école primaire au lycée, avaient signalé auprès de leur tutelle des difficultés liées d'après eux à un manque d'échanges professionnels et à un cloisonnement de chaque cycle d'enseignement (primaire, collège, lycée). Un contrat de recherche a été posé : cette étude était une intervention pour aider les personnels à élaborer des ressources pour l'action et une analyse des effets de cette intervention sur le développement professionnel des acteurs. Ce contrat impliquait une possibilité d'enregistrement ainsi qu'un anonymat des données en interne (c'est-à-dire entre les personnels et la tutelle) et en externe, ainsi que leur totale restitution à l'issue de l'étude. Les noms des participants ont été codés par les huit majuscules suivantes : N V F S U K J L.

2.2. Le recueil de données

- 15 Le protocole de recherche s'est déployé en cinq phases au cours d'une année scolaire :
- 16 Phase 1 : l'objectif était tout d'abord pour les chercheurs de s'immerger dans le contexte pour comprendre de l'intérieur l'activité professionnelle, saisir les subtilités du terrain par une démarche de type ethnographique.
- 17 Phase 2 : trois instructions au sosie ont ensuite été réalisées avec trois cadres d'éducation. Il s'agissait pour le participant d'instruire un chercheur « comme s'il devait le remplacer le lendemain ». L'entretien se focalisait sur l'activité réalisée, en s'intéressant aux détails du travail car l'acteur rapatrie à cette occasion les activités non réalisées. Le professionnel peut découvrir « du neuf en lui » en réalisant ce qu'il a réellement fait, ce qu'il aurait pu faire, ou ce qu'il n'a pas pu faire.
- 18 Phase 3 : les chercheurs ont ensuite procédé à 14 enregistrements vidéo de séquences d'activité des membres du collectif engagé suivis d'entretiens d'auto-confrontation simple (ACS). Le sujet y est confronté aux traces vidéos de son activité, il se découvre, se réapproprie sa propre activité (Amigues et al., 2003). L'acteur dit au chercheur ce qu'il fait ou ce qu'il aurait pu ou ne pas faire en se voyant à l'écran.

- 19 Phase 4 : ce travail a été complété par six entretiens d'auto-confrontation croisée (ACC) qui visaient à réunir deux acteurs et le chercheur. Ici, le cadre d'éducation s'est confronté au regard du pair sur cette même activité (Clot, 2008 ; Scheller, 2003). L'objectif dans ce cadre dialogique était en même temps le repérage de règles de métier partagées et l'ouverture de zones de développement potentiel de l'activité en suscitant les échanges et la controverse.
- 20 Phase 5 : enfin a été réalisée la restitution des analyses au collectif, les chercheurs s'appuyant à la fois sur des extraits d'auto-confrontations et d'instructions au sosie. En ouvrant un espace au mouvement dialogique de co-analyse, l'ambition était de revitaliser le collectif de travail.

2.3. Le traitement des données

- 21 Les données ont été traitées afin d'identifier les règles suivies par les acteurs du collectif « pour faire ce qu'ils ont fait ». Le but était d'apprécier les circonstances dans lesquelles un collectif de cadres d'éducatrices se crée et alimente son identité professionnelle et pointer ainsi ce qui ordonnait leur activité. Pour ce faire, à partir des procédures proposées par Bertone, Chaliès et Clot (2009) et Flavier (2009), nous avons traitées les données selon cinq étapes :
- 22 Étape 1 : Découpage du corpus retranscrit en unités d'interaction (voir tableau 1). Après la retranscription de tous les entretiens, les données ont été découpées en unités d'interaction afin de déterminer des règles suivies attribuées par les acteurs aux événements visionnés lors des entretiens d'auto-confrontation et décrits lors des instructions au sosie. Dès lors que le jugement porté par le professionnel changeait, une nouvelle unité interaction était définie.
- 23 Étape 2 : Identification du jugement et de son étayage (voir tableau 1). Nous avons identifié pour chaque unité d'interaction le jugement porté ainsi que l'étayage de la signification attribuée par les acteurs. L'étayage du jugement a été associé à l'identification de l'ensemble des éléments circonstanciés de la situation évoquée par les locuteurs pour « expliquer au chercheur la façon de s'y prendre pour juger, de la même façon et avec la même règle que lui-même, une action professionnelle ou un événement de la situation » (Chaliès, Bertone, Flavier & Durand, 2008). Notre but était donc de reconstituer l'articulation entre un intitulé de la règle et les éléments qui la constituaient (l'étayage). Le chercheur introduisait la controverse entre les interlocuteurs qui faisaient l'objet « d'explication » afin de les inciter à décrire et à justifier l'étayage de la règle. L'issue était l'élaboration d'un nouvel énoncé de la règle non perçue auparavant (Wittgenstein, 2004). Ce nouveau possible était considéré comme révélateur d'une zone potentielle de développement.
- 24 Étape 3 : La formalisation et l'étiquetage des règles du métier (voir tableau 1). Il s'agit de retrouver dans l'énoncé de l'acteur les jugements à propos des actions observées, ainsi que les formulations d'étayage, afin d'accéder au « collectif ressource ». Méthodologiquement parlant, questionner l'acteur sur les raisons de ses actions revient donc finalement à énoncer et identifier des « règles » qu'il a apprises et suivies et qui ont orienté ses actions (Wittgenstein, 1996).
- 25 Ces trois premières étapes ont été condensées dans un tableau à deux volets. Dans le volet de droite, chaque libellé a respecté la structure type suivante : [*Action professionnelle*

faisant l'objet du jugement, de la signification »] vaut pour [« ensemble des circonstances évoquées pour étayer la signification »], ce qui obtient ceci pour résultat [« ensemble des résultats et effets constatés et/ou attendus »] (Flavier, 2009). Afin de réduire les interprétations du chercheur (CH), chaque règle a été étiquetée au plus près du vocabulaire des acteurs.

Tableau 1 : Le suivi des règles de métier et leur étayage

Extrait de l'autoconfrontation simple de « V » :	Règles de métier et étayages
<p>CH : Juste avant, si tu pouvais rapidement resituer le contexte de l'entretien, tu m'as dit que c'était une altercation entre deux élèves</p> <p>...</p> <p>V : que ce soit celui qui c'est pris un coup de tête ou bien celui qui l'a donné c'est les mettre face à leurs responsabilités, c'est chercher à savoir ce qui c'est passé et essayer de comprendre pourquoi et puis ensuite l'objectif dans tout ça c'est de toute façon de les aider à réfléchir, de faire réfléchir les gamins à leur comportement, voilà</p> <p>CH : Donc en règle générale tu fais comme ça quand y a une altercation entre deux élèves tu convoques les deux élèves pour avoir euh</p> <p>V : oui faut que faut qu'il ait un entretien entre les gamins que chacun puisse s'expliquer que chacun puisse exprimer son point de vue et qu'ils aient une confrontation et puis là mon rôle d'adulte c'est un peu un rôle d'arbitre c'est être capable d'écouter et puis de faire réfléchir les petits pour qui évite enfin qui grandissent</p>	<p>Règle suivie : « mettre les élèves face à leurs responsabilités » vaut pour « Chercher à savoir » vaut pour « chercher à comprendre » ce qui a pour objectif « de les aider et les faire réfléchir à leur comportement »</p> <p>Étayage de la règle précédente : « mettre les élèves face à leurs responsabilités » vaut pour « que chacun puisse s'exprimer » vaut pour « Chercher à savoir » vaut pour « chercher à comprendre » vaut pour « être capable d'écouter » ce qui a pour objectif « de les aider et les faire réfléchir à leur comportement pour qui grandissent »</p>

- 26 Étape 4 : Synthèse des règles partagées par le collectif (voir tableau 2). Selon la perspective de la théorie fondée (Strauss & Corbin, 1990), nous avons réalisé un codage des règles de métier qui ont fait l'objet d'un consensus et de motifs partagés collectivement afin d'identifier le cheminement des actions professionnelles des cadres d'éducation. Nous sommes partis d'une règle générique en la mettant en lien avec les circonstances de son usage. Nous avons obtenu des tableaux à trois volets : (i) la règle énoncée ; (ii) l'étayage de la règle ; (iii) les motifs, résultats et effets constatés. Nous présentons ci-dessous un exemple de ce codage concernant les règles énoncées par les cadres d'éducation pour instaurer un climat de confiance avec les élèves.

Tableau 2 : Exemple de synthèse de règles partagées par le collectif

Règles énoncées pour instaurer un climat de confiance avec les élèves

Règles génériques	Circonstances pour étayer la règle	Ensemble des motifs, résultats et effets constatés
Être actif pendant la récréation	<ul style="list-style-type: none"> - Être sur le terrain - Être au milieu des élèves - Être capable de leur parler - Faire du sport avec eux 	<ul style="list-style-type: none"> - Fédérer le groupe élève - Partager des moments de vie et de joie avec eux au même titre que la famille - « si tu es proche d'eux le jour où ça pète tu vas être écouté tu vas être entendu parce que tu fais partie du groupe quelque part tu fais partie de la famille » - L'essentiel est que les 220 élèves avec leurs différences trouvent leur juste place au sein du groupe - Être reconnu comme étant un membre du groupe et être reconnu et accepté dans le clan
Se démarquer de la position d'autorité	<ul style="list-style-type: none"> - Rire avec eux - Savoir se ridiculiser devant eux - Faire des blagues - Être créatif en montant des projets 	<ul style="list-style-type: none"> - Sinon créer des à priori négatifs auprès des élèves du fait du statut du cadre d'éducation dans l'école - Être important d'être honnête vis-à-vis de l'élève - Faire passer un message éducatif par l'humour - L'élève va changer son regard sur le cadre d'éducation, va le voir différemment et va encore plus le respecter.

- 27 Étape 5 : Mise en rapport des données analysées avec des indicateurs de développement. L'objet de cette étude étant le développement professionnel des participants et l'analyse de ce développement, nous avons identifié des indicateurs favorisant le développement de l'activité. Selon plusieurs auteurs, le « genre professionnel » est un indicateur dans le sens où le collectif de travail est une ressource du pouvoir d'agir de l'acteur (Marcel, 2009 ; Lefeuvre, Garcia & Namolovan, 2009). Ainsi le genre professionnel incarne la dimension transpersonnelle du métier traversé par une histoire collective de règles de métier partagées et cristallisées dans une mémoire impersonnelle du milieu professionnel, mais tout en ouvrant de nouvelles possibilités pour l'acteur.
- 28 Par ailleurs, l'activité dialogique de co-analyse du travail fait émerger le pouvoir de chacun d'être affecté qui est à l'origine de la controverse et du développement du pouvoir d'agir (Clot, 2008). Ce « pouvoir d'être affecté » tel que notamment l'étonnement de voir par le biais de la vidéo ses gestes professionnels ou ceux du collectif, permet de prendre conscience de ce qui ne l'avait pas été dans le cours de l'activité et devient donc de ce fait un indicateur du développement professionnel.

3. L'activité du cadre d'éducation

- 29 Par le biais de l'analyse de l'activité du cadre d'éducation, les résultats mettent en évidence la complexité de ce métier et les difficultés qui lui sont inhérentes.

3.1. Chacun dans son coin

- 30 Le premier élément qui émerge de façon récurrente de l'analyse concerne les différences de règles de métier selon que l'acteur opère en primaire, en collège ou en lycée.

Extrait de l'ACC de N et V le 5 février 2010 :

V : dans l'établissement il n'y a pas qu'une règle y a une règle au lycée général une règle au lycée professionnel une règle au primaire une règle au collège ce sont parfois des règles qui s'opposent sont contradictoires se rejoignent quand le vent souffle fort.

- 31 Cette perception est mise en lien par les acteurs avec la difficulté à se rencontrer (au cours du même entretien, N dira qu'il y a « quand même de grosses lacunes en terme de temps institué de rencontre ça c'est indéniable »). Ce jugement apparaît dans la plupart des entretiens. Or, le fait que les cadres d'éducation des différents cycles d'enseignements ne se côtoient pas donne l'impression aux opérateurs de « travailler dans leur coin ».

Extrait de l'autoconfrontation simple de « V » le 18 décembre 2009 :

V : on se voit jamais

Chercheur (CH) : Vous vous voyez jamais donc

V : Non

CH : Vous n'avez pas du tout de lien avec le LEP et le lycée

V : Pas du tout on a plus dans l'établissement de temps de réunion où tous les éducateurs sont ensemble et peuvent travailler sur je sais pas moi sur des situations sur des exemples ou réfléchir sur des thèmes particuliers quoi ça ne se fait plus ça fait des années que ça ne se fait plus chacun travaille dans son coin

- 32 Cette perception confère une sorte d'invisibilité à leur travail qui se traduit, entre autres, par un manque de reconnaissance que ressentent les cadres d'éducation de la part de la tutelle et qui ne correspond pas selon eux à leur engagement dans l'exercice de leur métier. Ce résultat peut-être illustré par l'extrait suivant :

Extrait de l'ACC de F et V le 5 février 2010 :

V : je me fais ch... à faire ça je ne suis pas reconnu je ne suis pas valorisé

F : on s'épuise on s'épuise

V : nous on s'en fout on bosse pas pour paraître rien n'a ciré quoi nous notre boulot c'est le quotidien c'est le plaisir qu'on prend bon et c'est aussi à un moment donné la reconnaissance qu'on a en disant monsieur vous bossez bien votre salaire correspond à votre engagement parce que quand même enfin il faut espérer que ça fonctionne comme ça ce qui n'est pas le cas, mais bon un jour tu t'aperçois que tu le fasses ou que tu ne le fasses pas que si tu as cet investissement ou que tu ne l'as pas c'est pareil.

- 33 Il semble donc que, malgré l'investissement des professionnels au travail, ceux-ci ne se sentent ni alimentés par le collectif, ni reconnus par la hiérarchie. Les conséquences de cet isolement perçu sont présentées comme importantes sur leur activité, notamment sur le sens qu'ils accordent à leurs différentes tâches et sur un éventuel décrochage professionnel à long terme.

3.2. La priorité c'est les gamins

- 34 L'étude fait apparaître un autre résultat qui touche la diversité des tâches de cadre d'éducation.

Extrait de l'instruction au sosie de N le 9 février 2010 :

CH : oui, mais quelle est ma priorité

N : ben la priorité je dirais quelque part tout est priorité c'est ce qui fait aussi la difficulté du métier il faut à la fois s'occuper de l'individu et à la fois du groupe à la fois du gamin qui est en difficulté et à la fois du gamin qui est brillant donc après les appels les absences les présences et les retards c'est aussi essentiel c'est vrai que l'aspect de la sécurité c'est essentiel ben oui il faut faire tout ça oui je sais que c'est difficile, mais je crois qu'il faut pas non plus tomber dans l'inverse où l'on fait beaucoup d'administratif et délaisser ce côté relationnel [...] c'est pas l'essence du métier y a une partie effectivement d'administratif parce que comme partout on a des comptes à rendre

CH : donc est-ce qu'on peut dire que des fois je vais délaisser les tâches administratives pour réaliser ma tâche éducative

N : enfin moi des fois je délaisse les tâches administratives puis je les fais à d'autres moments voilà la priorité c'est les gamins quoi

CH : d'accord ça je suis intransigeant sur ça bon à la limite pour réaliser mon travail correctement je vais devoir délaisser certaines tâches administratives parfois

- 35 L'analyse de l'extrait aboutit à la formalisation de la règle suivante : [« tout être priorité » vaut pour « s'occuper à la fois de l'individu et à la fois du groupe » vaut pour « s'occuper du gamin qui est en difficulté » vaut pour « s'occuper du gamin qui est brillant » vaut pour « l'aspect de la sécurité être essentiel »].

Extrait de l'instruction au sosie de U le 9 février 2010 :

CH : et comment je fais pour faire ça parce que j'ai combien d'élèves à gérer

U : ah, mais de toute façon la grosse difficulté du métier elle est là c'est qui a deux cent vingt élèves c'est que tout le monde tous les élèves ont droit effectivement à être entendu et écouté et que c'est très difficile

CH : mais je vais pouvoir m'occuper de tous ces élèves

U : ah ben c'est la grosse difficulté du métier y a des élèves qu'on délaisse, mais qui posent moins de problèmes souvent on les voit moins ou très peu après on peut les voir aussi en groupe ou en classe

- 36 Les cadres d'éducation soulignent qu'une des difficultés du métier est de gérer l'ensemble des élèves individuellement.

3.3. Faire face à l'imprévu avec difficulté et plaisir

- 37 Ces arbitrages peuvent se traduire par des interruptions à tout moment de la tâche qu'ils sont en train d'effectuer.

Extrait de l'instruction au sosie de N le 9 février 2010 :

N : c'est ça qui est intéressant dans notre métier [...] c'est hiérarchiser les tâches, effectivement ben oui ça arrive aussi d'avoir un imprévu grave et devoir le gérer. Le problème c'est parfois si y a un gamin qui se barre, ça c'est malheureusement je dirais la difficulté du métier et aussi sa richesse aussi c'est effectivement de pas savoir dans la journée ce qui va arriver ce qui va se passer y a des tâches que je peux reporter à demain puis d'autres on aura cinq minutes le soir pour boucler les trucs puis voilà.

- 38 Les professionnels considèrent qu'ils ne peuvent pas prévoir à l'avance leur travail du fait des imprévus. C'est pourquoi cet acteur souligne l'importance de savoir prioriser les tâches en fonction de leur caractère d'urgence, ce qui l'oblige à suspendre d'autres tâches considérées moins importantes. Cette règle a été codée de la façon suivante : [« savoir hiérarchiser les tâches » vaut pour « arriver d'avoir un imprévu » a pour effet « devoir le gérer »]. Le complément à cette règle est de : [« ne pas savoir ce qui va se passer dans la journée » a pour conséquence « d'être malheureusement la difficulté du métier et être sa richesse »]. Dès lors, le cadre d'éducation ne peut planifier son activité ; les situations orientant son activité, il est amené à multiplier les microdécisions dans le feu de l'action et sous le poids des diverses sollicitations. Cette spécificité du métier est ambivalente parce qu'elle suscite à la fois difficulté et plaisir. D'une part, l'impossibilité de prévoir ampute les opérateurs d'une planification qui augmenterait leur contrôle, d'autre part, l'imprévu lui permet d'échapper à la monotonie.
- 39 En lien avec cet aspect du métier, les cadres d'éducation ont un sentiment de ne jamais pouvoir terminer la tâche commencée, sentiment pouvant aller jusqu'à un supposé décrochage professionnel.

Extrait de l'instruction au sosie de S le 23 février 2010 :

CH : là par exemple y a une intrusion j'ai un peu l'impression que les profs se permettent de rentrer un peu facilement
 S : eh ben c'est sûr c'est normal non, mais tu peux te permettre de dire non aux profs, mais c'est vrai on est beaucoup dérangé
 CH : j'ai beaucoup d'intrusion dans mon travail je suis beaucoup perturbé
 S : ah non ça n'arrête pas ah non t'as jamais de continuité c'est toujours par petits morceaux

- 40 Il apparaît que le travail est morcelé tout au long de la journée. L'opérateur doit fréquemment arrêter ce qu'il est en train de faire. Et cette dimension de l'activité professionnelle interroge une des règles partagées qui fondent ce métier : écouter et faire réfléchir les élèves.

Extrait de l'ACS de V le 18 décembre 2009 :

V : dans l'urgence parce qu'il vient de se passer un truc dans la cour et qu'on me dit vite, vite y a en qui se battent euh bon j'attrape les deux je les mène dans mon bureau parfois il faut réagir dans l'instant et c'est plus sec, plus carré et beaucoup plus directif et puis après je vais prendre le temps après avoir réagi dans le vif dans l'instant ou dans l'urgence après moi j'aime bien prendre le temps de les rencontrer de les faire parler de les mettre face à leurs responsabilités d'essayer de les aider à réfléchir à leur comportement enfin parce que vraiment je trouve que c'est important c'est la base du boulot quoi le boulot d'éducateur c'est certainement pas d'être tanké derrière un ordinateur à remplir des absences [...] le travail d'éducateur c'est être sur le terrain parler aux gamins vivre avec eux et prendre du temps pour les faire réfléchir [...] c'est le cœur du métier sinon qu'on nous appelle pas éducateurs

- 41 En cas d'altercation entre élèves, même si ce cadre d'éducation est obligé d'agir dans le vif de l'action en étant sec et directif, il met en exergue que son métier est le travail de responsabilisation et d'éducation qu'il va opérer lors des entretiens avec les élèves. Par ailleurs, il pointe le risque que son travail administratif prenne le pas sur le travail d'éducation auprès des élèves. En d'autres termes, la préoccupation première de ce professionnel est de pouvoir prendre le temps d'être auprès des élèves afin de les écouter, mais également de les aider à réfléchir sur leur scolarité et sur leur relation à autrui.

4. Les indicateurs de développement de l'activité

- 42 Les résultats montrent que les cadres d'éducation observés ont certaines « manières d'agir, de dire et de penser » communes permettant d'évoquer une mémoire collective. Ces actions sont fondées sur des préoccupations partagées.

4.1. Réaliser que l'on suit les mêmes règles

- 43 Le développement professionnel des acteurs est perceptible au cours de cette étude d'abord dans les moments nombreux où les uns et les autres réalisent qu'ils suivent les mêmes règles de métier. Par exemple, un dialogue s'instaure entre deux cadres d'éducation à propos de l'utilisation de l'humour pour instaurer un climat de confiance, mais également pour former aux valeurs éducatives.

Extrait de l'ACC de F et V le 5 février 2010 :

V : je te parle d'un travail quotidien un travail qui est au quotidien qui me démarque de la position d'autorité que j'ai je suis certes éducateur ok, mais je suis aussi monsieur V qui est capable de raconter des blagues de dire des choses marrantes c'est fantastique voilà il a de l'humour c'est pour ça qu'il faut sortir de son bureau les éducateurs qui restent enfermés dans leur bureau sous couvert de leur travail administratif

F : non c'est important ce que tu dis en plus la notion l'humour tu peux faire passer plein de messages avec l'humour

CH : ouais d'autant plus je crois que ça fait partie quelque part aussi de votre projet éducatif la joie

V : mais tout à fait l'humour est une valeur du projet d'établissement c'est quelque chose qui fonctionne très bien c'est qu'être capable d'humour avec des gamins c'est être proche d'eux c'est par le rire tu fais tout passer

F : tout à fait

V : et donc tu vas faire passer un message éducatif et si un jour tu es beaucoup plus sérieux c'est pas grave parce que tu es la même personne pour l'enfant et le message éducatif il va quand même passer et peut être plus facilement que si tu es quelqu'un qui est très fermé qui a une haute autorité enfin une qui est figée dans une posture d'autorité comme peuvent l'être parfois certains profs.

- 44 Cet extrait illustre le fait que ces professionnels entrent en accord sur des règles de métier au niveau des opérations, des « manières de faire » sans pour autant qu'une réflexion collective n'ait été réalisée en amont, sans qu'il y ait eu accord préalable.
- 45 De même, à propos de l'établissement d'une confiance et d'un respect envers l'élève, K et L sont amenés à découvrir qu'ils ont la même priorité.

Extrait de l'ACC de K et L le 5 février 2010 :

K : la notion de climat de confiance parce que moi en t'entendant parler je partage évidemment ça là ... mais la notion de confiance avec les jeunes, d'être un référent ça c'est quand tu le deviens je serais tenté de dire, tu fais modestement ce que tu veux avec eux [...] si t'y parviens c'est génial c'est génial ils viennent te voir tu vas les voir, mais y a quand même le respect la notion de respect c'est important

L : en allant vers eux en étant capable de discuter en les interpellant en rigolant en je ne sais pas moi en étant naturel qui a des liens qui se créent qui font qu'ensuite ils vont commencer à avoir confiance on va commencer à avoir du dialogue et que le jour ou ça part en vrille eh ben tu vas gérer ça les doigts dans le nez quoi voilà ... moi je passe mon temps au milieu d'eux j'essaie d'être le plus possible au milieu d'eux

K : c'est vrai d'aller jouer au ballon avec eux c'est vachement fédérateur hein aller faire un petit peu de tennis de table au départ certains ils sont surpris.

- 46 Les deux acteurs partagent la règle professionnelle consistant à instaurer un climat de confiance avec les élèves et un respect. Ces deux principes sont présentés comme incontournables dans le métier de cadre d'éducation, même si l'on remarque qu'ils n'utilisent pas les mêmes opérations pour mettre en œuvre ce principe.

4.2. Envisager d'autres possibles

- 47 L'autre type d'indicateurs de développement professionnel consiste selon notre modèle en la perspective d'autres options ou d'autres manières de faire dans l'activité de

l'opérateur. Dans l'extrait ci-dessous, une de ces perspectives est formulée. Elle concerne la préoccupation relative à la cohérence selon les différents niveaux d'âge d'élèves.

Extrait de l'ACC de J et K le 5 février 2010 :

CH : donc y a un truc qui m'interpelle c'est euh vous parlez de cohérence, mais comment fait-on pour avoir de la cohérence justement de la sixième jusqu'au LEP etc.

J : en parlant en évoquant si on pouvait se parler si on pouvait évoquer des cas si on pouvait échanger si on avait des temps éducatifs peut être qu'on pourrait ben justement faire de la régulation de fonctionnement c'est savoir d'abord réfléchir à nos modes de fonctionnement individuel c'est savoir prendre du recul sur le travail qu'on fait c'est travailler sur des méthodes de travail sur des méthodes qui sont un peu différentes parce ce qu'on est, mais ça permet d'avoir une cohésion si tu réunis les gens et que tu les fais travailler comme on le fait là tu vois bon on est relativement d'accord sur ce qu'on dit.

- 48 Cet extrait montre que les interlocuteurs dépassent le discours de la plainte pour envisager des formes de travail en collaboration. Le cadre d'éducation présente le travail de régulation comme déterminant pour la construction d'une véritable cohésion d'équipe d'établissement. La question de ce qui est partagé collectivement est explicite. Ceci se reflète dans la règle : [si « réunir et faire travailler les gens comme tu le fais là » a pour résultat de « voir qu'on est relativement d'accord sur ce qu'on dit »].
- 49 Dans le processus d'accompagnement de l'équipe au cours de l'étude, d'autres indicateurs de développement professionnel apparaissent à ce niveau, par exemple à propos des modalités concrètes d'échanges à envisager, notamment grâce à l'enregistrement vidéo. Cette perspective a donné lieu à controverses :

Extrait du retour au collectif le 14 mai 2010 :

N : il faut aussi dédramatiser les choses c'est pas parce qu'on va voir la vidéo d'un tel et ses imperfections c'est pas les imperfections qui faut voir c'est tout ce qui est fait tout ce qui existe et puis on n'est pas parfait c'est difficile c'est pour ça que j'avais proposé qu'il y ait des réunions sans les supérieurs pour qu'on puisse avoir une parole de vérité, [...] je préfère qu'on me dise les choses même si ça me fera pas forcément plaisir tout en sachant que c'est du renfort professionnel on s'attaque pas à la personne on s'attache au métier qu'on fait qui est fait de relations et en premier de relations et de confiance entre nous.

- 50 Cette question de l'utilisation ou non de l'enregistrement vidéo semble particulièrement éclairante dans la mesure où elle pointe en même temps un motif partagé et des résistances (liées au « danger » de se faire juger). Dès lors, c'est la question de l'opérationnalisation qui est débattue. Des options sont envisagées (concrètement à la condition de ne pas diffuser ces traces aux « supérieurs »), des étayages sont énoncés (« c'est du renfort », « on s'attaque pas à la personne »).

4.3. Co-analyser

- 51 Le recours à la vidéo apporte un troisième type d'indicateurs de développement, consistant non plus à partir de grandes règles génériques partagées pour vérifier les éventuelles différentes opérations correspondantes, mais à l'inverse à initier la réflexion

depuis l'action, le geste, visible et prosaïque. L'extrait choisi pour illustrer ce processus fait suite à la confrontation de deux cadres d'éducation à propos des images vidéo de l'un d'entre eux menant un entretien avec deux élèves qui se sont battus.

Extrait du retour au collectif le 14 mai 2010 :

L : l'essentiel c'est d'arriver à faire comprendre à l'un comme à l'autre que c'est quelque chose qui faut pas faire que il y a un problème, disons à un moment donné et chacun a eu un problème de comportement quoi

N : moi j'ai toujours à l'idée une des finalités de l'établissement aider les jeunes à grandir dans le respect de

L : de la personne, respect de la personne

N : voilà on est là pour aider les jeunes à grandir voilà

L : donc, grandir c'est là encore là c'est réfléchir, prendre conscience de leur erreur c'est dans le projet éducatif ensuite c'est inhérent à la fonction d'éducateur on a même pas besoin de nous le demander

N : ouais

L : voilà c'est notre boulot quoi c'est le fond de notre boulot tout ce qui gestion du relationnel avec les enfants entre eux les enfants avec les profs les enfants et leurs parents bon il me semble que le fond de notre travail il est là il est dans comment faire prendre conscience à des gamins d'âges divers qui à certains moments ce qu'ils font c'est pas super et leur expliquer pourquoi c'est pas super et leur faire intégrer de manière à ce qu'ils puissent après se servir de ce qu'on vient de leur faire passer de ce qu'on vient de leur faire comprendre pour agir différemment pour se comporter différemment pour moi grandir c'est ça

- 52 Au-delà du consensus sur la règle « d'aider les jeunes à grandir dans le respect de la personne » inscrite dans le projet éducatif de l'établissement, les acteurs se servent ici des traces de l'activité professionnelle pour marquer les manières de faire partagées collectivement (en l'occurrence les manières de s'y prendre au cours d'un entretien suivant une altercation entre deux élèves pour s'accorder sur (ou négocier) un raisonnement global de métier qui englobe les motifs, les valeurs, mais aussi le « tour de main »). Le geste consistant à mener un entretien, commun à de nombreux métiers et apparemment peu technique, perd grâce à l'ACC son côté trivial pour devenir un geste professionnel, reconnu par les pairs, étayé par des règles génériques et les valeurs de ce métier.

5. Discussion

- 53 Nos résultats montrent que les préoccupations majeures des cadres d'éducation touchent la prévention éducative et l'instauration d'un climat favorable au vivre ensemble. A l'inverse, accomplir des tâches administratives représente pour eux « le sale boulot ». Sur ce point, on mesure l'évolution des règles de métier à 20 ans d'intervalle, en comparant ces analyses d'activité en 2013 avec les travaux de la Direction de l'Évaluation et de la Prospective qui décrivait en 1995 les CPE comme des administratifs dont la principale mission était de veiller au respect du règlement et au bon fonctionnement d'un établissement. Or les tâches de prévention éducative ne remplacent pas le travail administratif mais s'y juxtaposent, introduisant par là même de nombreux conflits intrapsychiques (Vygotski, 2003).

- 54 Ces professionnels sont également contraints par la gestion simultanée de deux temporalités différentes, celle de l'urgence qui oblige à décider sous pression temporelle et la temporalité éducative qui implique des traitements au cas par cas, des entretiens d'accompagnement, l'installation d'un climat de confiance et d'un respect. Le frottement entre ces deux faces du métier conduit à des interruptions, une gestion de l'imprévisibilité.
- 55 Dans ce cadre, l'étude présentée a permis de révéler certains éléments soumis à la co-analyse et de participer ainsi au développement professionnel des acteurs : les règles génériques que nous avons identifiées ont fait l'objet de consensus autour de préoccupations communes. Cette composante partagée du métier est ressortie, par exemple pour les règles concernant la manière de mener l'entretien avec un élève et de donner les sanctions face aux transgressions des règles de vie de l'établissement. En ce sens, l'autoconfrontation et l'instruction au sosie ont joué le rôle « d'intercalaire social » (Clot, 1999) pour rendre visibles les règles « invisibles » et pouvoir dire « je me connais seulement dans la mesure où je suis moi-même un autre pour moi » (Vygotski, 2003, p. 90). En effet, ces outils ont également engagé les protagonistes dans l'activité dialogique en se confrontant à un pair, d'ouvrir la controverse et d'ouvrir les champs de développement possible (Clot & Soubiran, 1998) dans la reconnaissance mutuelle de gestes de métier mais aussi au niveau des valeurs, le « patrimoine générique » des manières de faire.
- 56 Par le dispositif de recherche, les relations entre les professionnels se sont aussi renforcées, ce travail opérant sur la mobilisation du collectif pour améliorer l'organisation du travail et la reprise en main du métier par les acteurs. Les entretiens croisés notamment ont permis de sortir les cadres d'éducation de l'isolement professionnel (Roger & Ruelland, 2009) et donc de surmonter les risques du décrochage professionnel.
- 57 Enfin, l'étude a eu un double effet positif sur leur sentiment d'être reconnus par l'institution, dépassant dès lors la crainte que le métier ne soit défini sans eux, voire contre eux. Conjointement, l'institution a vu dans l'étude une possibilité de remobiliser ses salariés en les remettant en mouvement dans l'analyse de leur travail. Néanmoins, l'étude ne peut rien dire sur les effets « à terme », un ou deux ans plus tard, sur les acteurs et l'institution.

Conclusion

- 58 Deux questions émergent à l'issue de cette étude :
- 59 D'une part, il est légitime d'interroger la pérennité des effets constatés. En effet, ce type de démarche ne donne que rarement lieu à une analyse « post » (par exemple N + 2 ans). Suite aux résultats obtenus qui sont finalement conformes à ceux des démarches du même ordre (Chaliès & al., 2008 ; Félix & al., 2012 ; Flavier, 2009 ; Litim et al., 2005 ; Roger & Ruelland, 2009 ; Scheller, 2003), il serait notamment éclairant, à partir d'autres indicateurs tels que la stabilité de l'équipe des cadres d'éducation ou l'évolution des représentations des personnels de direction à leur égard, de porter l'analyse sur l'impact à long terme des outils d'intervention-recherche utilisés.
- 60 D'autre part, il manque une étape fondamentale dans notre dispositif de recherche pour que cela soit durable dans le temps. En effet, Le chercheur vient avec un dispositif

innovant en remettant le métier à l'ouvrage puis repart. C'est pourquoi, nous préconisons pour une recherche ultérieure, d'introduire dans le système global de formation de ces personnels, des « accompagnements d'équipes », ayant recours à des outils d'intervention-recherche tels que ceux présentés ici (au lieu de limiter la formation à un catalogue académique de formations ponctuelles) pour qu'ils puissent eux-mêmes prendre à leur compte le dispositif et le mettre en œuvre.

- 61 Finalement cet article plaide donc pour la multiplication de dispositifs semblables au nôtre pour que les acteurs puissent confronter leurs manières de faire, ré-inventer le métier de cadre d'éducation et riposter contre les pathologies du décrochage professionnel.

BIBLIOGRAPHIE

- Amigues, R., Faïta, D., & Saujat, F. (2003). L'autoconfrontation croisée : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de Psychologie*, 57(1), 41-44.
- Bertone, S., Chaliès, S., & Clot, Y. (2009). Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans les dispositifs de formation initiale des enseignants. *Le travail humain*, 2(72), 104-125.
- Chaliès, S., & Bertone, S. (2008). *L'enseignement*. Paris : Éditions Revue EPS.
- Chaliès, S., Bertone, S., Flavier, E., & Durand, M. (2008). Effects of collaborative mentoring on the articulation of training and classroom situations: A case study in the French school system. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 550-563.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. 5^e éd., 2006. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Clot, Y., & Soubiran, M. (1998). Prendre la classe : une question de style ? *Société française*, 62/63, 78-88.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 6, 7-43.
- Clot, Y. Prot. B., & Werthe, C. (dir.) (2001). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. *Éducation Permanente*, 146, 7-17.
- Clot, Y., & Lhuillier. (Dir.). (2010). *Travail et santé*. Toulouse : Éditions Érès.
- Dejours, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*. Paris : INRA Éditions.
- Félix, C., Saujat, F., & Combes, C. (2012). Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : Une nouvelle organisation du travail enseignant ? *Recherches en Education*, 4 (HS), 19-30.

- Flavier, E. (2009). L'impact formatif de l'entretien de conseil pédagogique sur le développement professionnel d'un enseignant stagiaire. *Travail et formation en éducation*, 4, en ligne : <http://tfe.revues.org/index949.html>.
- Gambert, P., & Bonneau, J. (Dir.). (2009). *Enseigner en collège et lycée en 2008. Interrogation réalisée en septembre-octobre 2008 auprès de 1200 enseignants du second degré dans les collèges et lycées publics*. Rapport de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Le dossier n° 194). Paris : Ministère de l'Éducation nationale. En ligne : http://cache.media.education.gouv.fr/file/194/13/9/dossier194_123139.pdf.
- Gonthier-Maurin, B. (2012). *Le métier d'enseignant au coeur d'une ambition émancipatrice*. Rapport d'information de la Commission de la culture, de l'éducation et de la communication, n° 601. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- Grossmann, S. (2011). Des enseignants qui res(is)tent : dynamiques identitaires et investissement du champ de l'enseignement professionnel au Québec, *Recherches en Education*, 11, 67-81.
- Honneth, A. (2006). *La société du mépris. Vers une nouvelle théorie critique*. Paris : La découverte.
- Karsenti, T., & Collin, S. (2009). L'autre décrochage scolaire. *Formation et profession*, mars 2009, 2-6.
- Lantheaume, F., & Hélou, C. (2009). *La souffrance au travail des enseignants*. Paris : PUF.
- Lefeuvre, G., Garcia, A., & Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions vives en éducation*, 5(11), 277-314.
- Lhuillier, D. (2006). *Cliniques du travail*. Toulouse : Erès.
- Litim, M., Prot, B., Roger, J.-L., & Ruelland, D. (2005). *Enjeux du travail et genres professionnels dans la recomposition en cours des métiers de la fonction publique. Le cas des professeurs de l'enseignement secondaire et du personnel soignant de gérontologie*. Rapport au Ministère de la Recherche. Paris : CNAM.
- Marcel, J.-F. (2009). Le Sentiment d'Efficacité Professionnelle, un indicateur pour connaître le développement professionnel des « nouveaux » professeurs de l'enseignement agricole français, *Questions vives en éducation*, 5(11), 167-181.
- MGEN. (2013). *Étude des risques psychosociaux, de l'épuisement professionnel et des troubles musculo-squelettiques*. Rapport de la Fondation d'entreprise MGEN pour la Santé Publique. En ligne : <http://www.mgen.fr>.
- Roger, J.L. (2011). Comment affronter l'actuelle crise du travail enseignant ? In M. Daune. (Ed.), *Actes du Colloque « Redonner un avenir au collège »*. Paris : ADAPT-SNES-Éditions.
- Roger, J.-L., & Ruelland, D. (2009). *Le « travail sur le travail » un instrument d'action personnel et collectif pour les professionnels de l'éducation nationale. L'encadrement par les professionnels eux-mêmes*. Rapport d'étude remis au Snes (Syndicat national des enseignements du second degré). Centre de Recherche sur le Travail et le Développement (CRTD) EA 4132. Paris : CNAM.
- Scheller, L. (2003). *Élaborer l'expérience du travail : activité dialogique et référentielle dans la méthode des instructions au sosie*. Thèse pour le doctorat de psychologie. Paris : CNAM.
- Sigaut, F. (1990). *Folie, Réel et technologie*. *Techniques et culture*, 15, 167-179.
- Strauss, A.L., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded theory Procedures and Techniques*. Newbury Park : Sage.
- Vygotski, L.S. (1925/2003). La conscience comme problème de la psychologie du comportement. In L.S. Vygotski (Ed.), *Conscience, inconscient, émotions* (pp. 61-94.). Paris : La Dispute.

Vygotski, L.S. (1930/1985). La méthode instrumentale en psychologie. In B. Schneuwly, & J.P. Bronckart (Eds.), *Vygotski aujourd'hui* (pp. 39-47). Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.

Wittgenstein, L. (1996). *Recherches Philosophiques*. Paris : Gallimard.

Wittgenstein, L. (2004). *De la certitude*. Paris : Gallimard.

RÉSUMÉS

Dans le cadre d'un programme de recherche sur le décrochage professionnel des personnels d'éducation, cet article vise une meilleure compréhension de l'activité du cadre d'éducation et des facteurs du développement professionnel. Le cadre théorique et la méthode relèvent de la clinique de l'activité (Clot, 1999), qui analyse ce processus de développement individuel en remettant le collectif à l'ouvrage pour créer de nouvelles ressources pour l'action. Les résultats de l'étude, menée dans un établissement privé (primaire et secondaire), montrent que la co-analyse favorise une riposte collective et permet de dépasser « l'amputation du pouvoir d'agir » des personnels. L'identification collective de règles de métier partagées leur apporte de nouvelles connaissances sur leurs gestes professionnels, revitalise le « genre professionnel », ouvrant ainsi la voie au développement des opérateurs.

Included in research program about the dropout of education staffs, this paper aims a better understanding of non-teaching operators activity in a primary and secondary French private school. The theoretical framework and methodology come under the « clinical activity analysis » and CHAT (Clot, 1999) which tries to understand the individual professional development by helping the collective work to create new resources for action. The results of the study show the effects of co-analysis on collective “professional counterattack” in increasing the power of action. When the operators identify their shared “professional rules”, which gives to them a new consciousness, a new knowledge about their common manners, consolidates the “professional identity” and makes them develop in their profession.

INDEX

Mots-clés : développement des capacités professionnelles, personnel non-enseignant, identité professionnelle, école privée, travail en équipe

Keywords : professional capacity development, non-teaching staff, professional identity, private school, teamwork.

AUTEURS

PATRICE HERNANDEZ

CAPEF, Université de Nice Sophia Antipolis

JACQUES MÉARD

CAPEF, Université de Nice Sophia Antipolis