

6^{ème} Colloque International de Didactique Professionnelle 2022

Organisé par l'Association RPDP en partenariat avec la HETSL de Lausanne et
l'Université de Genève

15 au 17 juin 2022, à Lausanne, Suisse

Symposium long (CD3) :

Voies du développement professionnel dans le travail d'encadrement

Coordinateurs :

Laurent DURAT, Université de Haute Alsace - LISEC - 2, rue des Frères Lumière,
68100 Mulhouse, France
laurence.durat@uha.fr

Florian MALATERRE, L'Institut Agro Dijon - UR « Formation et apprentissages pro-
fessionnels »
26, Boulevard Dr Petitjean, 21079 Dijon, France -
florian.malaterre@agrosupdijon.fr

Youri MEIGNAN, L'Institut Agro Dijon - UR « Formation et apprentissages profes-
sionnels »
26, Boulevard Dr Petitjean, 21079 Dijon, France - youri.meignan@agrosupdijon.fr

Types de communication

Recherche empirique

Axes de la conférence

Axe 1 : Croiser la perspective des acteurs

Objectifs de la conférence

Apporter de la visibilité aux réalités empiriques de la formation professionnelle

Résumé

Les contributions s'intéressent au travail réel d'encadrement et aux voies de développement professionnel dans le travail d'encadrement. Elles questionnent, par des analyses de situations de travail et/ou de formation, les interactions entre les transformations du travail, les possibilités de développement du métier (Clot, 2008) de l'encadrant et les dynamiques organisationnelles et collectives (Caroly, 2010; Bationo-Tillon et al., 2020). La pluralité des approches épistémologiques et méthodologiques analysant le travail réel d'encadrement conduit à renouveler les conceptions du développement professionnel, notamment pour le travail d'encadrement. L'une des orientations qui guide la réflexion est la notion d'« apprentissage expansif » (Engeström, 2010) qui permettrait d'envisager des formes de développement avec et au-delà du simple développement de compétences.

Mots-Clés

Développement professionnel, encadrement, analyse de l'activité

3 des 7 communications orales du symposium sont formalisées dans les actes.

Titres et auteurs des 7 communications orales :

- Articuler DP et Cours d'action pour approcher la part intime de l'expérience « apprendre à diriger un collectif en environnement sur-sollicitant » : la question de l'attention
 - Auteurs : Hervé DE BISSCHOP et Jean-François MÉTRAL, UR « Formation et Apprentissages Professionnels » Dijon
- La vidéo-interactive, une nouvelle voie de développement pour les personnels de direction
 - Auteure : Hélène VEYRAC, Ecole Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole, Université Toulouse Jean-Jaurès, Unité Mixte de Recherche « Education Formation Travail Savoirs
- Lignes de forces sur le travail d'encadrement : Développement des cadres, développement des organisations (SYNTHÈSE DE 20 ANS DE RECHERCHES)
 - Auteure : Laurence DURAT - Université de Haute-Alsace - LISEC UR 2310
- Les RPS, des épreuves professionnelles à transformer pour les chefs de service de la protection de l'enfance
 - Auteurs : Aline Alleyrat, Mathieu Scholl, Laurence Durat, Université de Haute-Alsace
- La délégation : levier de développement pour l'activité de l'encadrant ?
 - Auteurs : Florian MALATERRE & Youri MEIGNAN, Institut Agro Dijon - UR « Formation et apprentissages professionnels »
- Dimensions émotionnelles de l'activité managériale
 - Auteurs : Simon MALLARD, Université Catholique d'Angers & Laurence DURAT, Université de Haute-Alsace
- obstacles et conditions du développement professionnel des cadres de proximité
 - Auteur : Jean Vannereau, Université de Bordeaux

La délégation : levier de développement pour l'activité de l'encadrant ?

Florian MALATERRE, L'Institut Agro Dijon - UR « Formation et apprentissages professionnels »

26, Boulevard Dr Petitjean, 21079 Dijon, France
florian.malaterre@agrosupdijon.fr

Youri MEIGNAN, L'Institut Agro Dijon - UR « Formation et apprentissages professionnels »

26, Boulevard Dr Petitjean, 21079 Dijon, France
youri.meignan@agrosupdijon.fr

Résumé

Cet article propose d'analyser le processus d'instauration d'une délégation par un directeur adjoint (DA) d'établissement public local d'enseignement et de formation professionnelle agricoles (EPLEFPA) auprès de professeurs principaux et coordinateurs de filière (PP-Coordo) pour le suivi de la Formation en Milieu Professionnel (FMP) d'un Bac professionnel. Il propose d'appréhender la délégation comme un outil de réorganisation des travaux qui permet à l'encadrant d'agir sur le processus de production duquel il était en partie coupé. L'analyse révèle les tensions qui trament l'activité de l'encadrant qu'il cherche à réinvestir, ce qui pourrait ouvrir des voies de développement professionnel.

Mots-Clés

Délégation, travail d'encadrement, développement professionnel

1. La commande

L'intervention-recherche (IR) a été conduite en réponse à une commande de l'instance académique d'une DRAAF qui appelait à documenter et comprendre comment la réforme de 2009, portant sur la mise en place des dispositifs « d'accompagnement personnalisé », a été appropriée dans les équipes des établissements d'enseignement secondaire (EPLE), pour les formations initiales technologiques et professionnelles des lycées agricoles, notamment à partir des manières dont les « dispositifs » (Foucault & Lagrange, 2014; Agamben, 2007; Agamben & Rueff, 2006; Astier, 2012) étaient ré-élaborés par les équipes locales. L'intervention a été réalisée dans le cadre d'une convention d'intervention de 3 ans¹. Elle a été découpée en 5 sous-chantiers, 4 avec les équipes volontaires de 4 établissements, et un groupe des DA de 7 établissements - et a donné lieu à plusieurs phases d'intervention.

Parmi ces phases, nous nous sommes intéressés aux directeurs-adjoints (DA) qui expérimentent la mise en œuvre de nouvelles formes de délégation relativement à l'un des points sensibles de la réforme : l'amélioration du suivi formatif des stages en entreprise des élèves par l'ensemble des membres de l'équipe éducative, dit aussi "formation en milieu professionnel" (FMP).

Le besoin d'une délégation émerge, au cours de la première année de l'IR, de façon collective chez les DA à partir d'une insatisfaction, le sentiment de faire face à une surcharge de travail qui génère du stress, le fait de perdre du temps sur des tâches administratives et sur la gestion de problèmes qui s'enchaînent au

¹ La formulation de la commande est la suivante : "comprendre en quoi, comment et à quelles conditions l'appropriation de la réforme de "l'Accompagnement Personnalisé" par les acteurs est en mesure de dynamiser le rapport entre développements créatifs des activités et mouvements d'institution".

cours de leur journée (Barrère, 2008) et qu'ils gèrent en urgence, ce qui les empêcherait de se concentrer sur des tâches considérées comme plus importantes. Ils cherchent donc à se décharger de tâches administratives et de problèmes qui arrivent sur leur bureau, pour eux de façon indue, pour se consacrer au pilotage pédagogique (Bouvier, 2015; Langanay & Bouvier, 2016) tout en s'assurant que la production n'en pâtisse pas, voire soit améliorée. Le projet des DA est de confier une part de leur travail de conduite de cette mission aux professeurs principaux des classes et/ou coordonnateurs de filière de formation (PP-Coordo) notamment en charge de recueillir les informations sur la FMP auprès des professeurs visiteurs (rôle de professeur visiteur qu'ils assurent également).

Nous revenons dans les présents travaux sur le processus d'instauration d'une délégation par l'un de ces DA, en essayant de comprendre comment se reconfigurent ses activités et celles des PP-Coordo à travers la délégation.

2. Les outils théoriques

2.1. Le travail d'encadrement de proximité dans un établissement de formation

Les personnels de direction des EPLE ont pour mission (décret 2001-1174) de piloter le projet d'établissement, d'organiser le fonctionnement du travail éducatif, d'assurer et d'améliorer la production et d'en rendre compte. Pour pouvoir se porter garant de l'efficacité, ils sont enjoins à participer plus activement à la politique pédagogique effective (Ducros, 2015; Dutercq, 2015; Hassani, 2007; Maroy, 2017), malgré une division du travail qui attribue une autorité au corps d'inspecteur (Baluteau, 2009).

Si le DA est invité à appliquer les nouvelles orientations en matière de formation, le travail normal du DA consiste pour une large part sur le terrain et avec les équipes à tenter de résoudre les problèmes d'organisation et de mise en œuvre opérationnelle de la production du service. Le travail du directeur adjoint est celui d'un « encadrant de proximité », « segment professionnel intermédiaire spécifique » (Pélage, 2003, 2009) dont l'activité est traversée par des courants contraires relativement à ses destinataires simultanés, prise entre « le marteau et l'enclume » (Le Saout & Saulnier, 2002; Mispelblom Beyer, 2006).

2.2. L'encadrement de proximité comme organisation des travaux

Nous regardons l'activité d'encadrement de proximité du point de vue du « management du travail » (Conjard & Lanouzière, 2014; Devin et al., 2009), plus précisément comme « un travail d'organisation du travail » (Dujarier, 2006; Terssac, 2011). L'encadrant agit sur les organisations individuelles et collective des travaux² des professionnels employés ou associés, l'organisation des travaux serait son objet de travail ; dans le cas des services, nécessairement co-réalisés avec l'activité des « usagers » (Cerf & Falzon, 2005; Dujarier, 2008).

Le travail d'encadrement est un « agir organisationnel » (Maggi, 2011), une « *action organisatrice, organisante* » (ibid) qui considère l'organisation comme un processus, « *et non pas une réalité objective, a priori, ou objectivée a posteriori* » (Maggi, 2011, p. 70), dont son propre travail - particularité de l'encadrement de proximité - fait partie.

Les activités réalisées ne sont jamais le décalque de leurs prescriptions et l'organisation effective est toujours, plus ou moins, en train de se faire (Ughetto, 2011) . En ce sens, l'encadrant ne peut pas se fier uniquement à l'organisation

² Nous employons délibérément cette orthographe du mot travail au pluriel pour signifier la pluralité des travaux de chacun des acteurs en se référant non pas seulement aux travaux, au sens des produits du travail, mais aussi aux postes de travail, etc.

prescrite pour connaître son objet. Le travail d'encadrement requiert un processus d'enquête ponctuel ou continu (Lorino, 2007, 2009) pour connaître et pour agir l'organisation.

L'encadrant exerce des types de pouvoir d'agir sur son objet, à différents niveaux de l'organisation exerce « le "contrôle" d'un processus d'action sur d'autres processus d'action, ainsi que dans le déroulement de chaque processus d'action, qui assure des formes d'autorité et de relation de pouvoir » (Maggi, 2011, p. 88). Il s'agit, dans notre cas, de porter l'attention sur les mises en jeu imbriquées, les mobilisations des travaux respectifs et réciproques, aux réglages, aux réajustements et aux régulations qui s'élaborent (Hassani, 2007; Hassani & Meuret, 2010; Reynaud, 1989) dans l'organisation du processus de production.³

2.3. La délégation : entre injonction de bonne pratique et outil de réorganisation des travaux

De nombreuses publications professionnelles rangent la délégation au titre des bonnes pratiques. La délégation aurait un objectif d'*empowerment* des employés dans un contexte de renouvellement des formes d'autorité. Il s'agirait pour le manager d'accepter de concéder une partie de son pouvoir, de lâcher prise, et d'établir une relation de confiance avec le subordonné pour l'aider à se développer en lui laissant de l'autonomie dans la réalisation de la tâche confiée. Un certain nombre d'écrits plus scientifiques adoptent un point de vue procédural et normatif de ce qui est délégué (Bouvier, 2015; Langanay & Bouvier, 2016), à ses déterminants (Renaud-Coulon & Bidegain, 1992) et ses modèles (Picq & Retour, 1998, 2000; Retour et al., 2015).

Picq et Retour (2000), puis Retour (2015) distinguent ce qu'ils nomment la « délégation managériale » de la simple prescription hiérarchique ou de l'attribution de tâches, qui renverraient pour eux à un enrichissement de poste. Bien que dans ces deux cas un encadrant confie une activité à un subordonné, ils insistent sur le fait qu'il s'agirait de tâches *du délégrant* qui seraient à réaliser par le délégué, sur le caractère provisoire des tâches confiées. Ils indexent l'intérêt de cette démarche à la volonté pour le délégrant de faire monter en compétence le délégué (Retour (2015); et rejoignent les conceptions de la délégation qui insistent sur l'enjeu de créer entre délégrant et délégué⁴ une forme de « contrat » (Laude et al., 2011), un consentement mutuel autour des tâches confiées.

Dans ces travaux le délégrant garde la responsabilité de l'activité confiée, il tâche de rester en capacité d'en répondre pour ce qui relève des prérogatives de sa propre activité, ce qui n'exclut pas des processus d'évaluation et de contrôle par le délégrant (Laude et al., 2011). Les fonctions du délégué sont, en ce sens, de représenter l'autorité délégrante, de faire à sa place et plus ou moins en son nom, et de rapporter les informations de ce qui aura été fait en son absence.

La délégation pourrait être regardée comme un prêt de prérogative, une substitution de réalisation associée à un transfert partiel et temporaire d'autorité (Hubault, 2010).

La délégation peut se faire auprès d'un professionnel ou de plusieurs professionnels, voire d'un groupe de professionnels. De même, si la délégation peut se mettre en place de façon très formelle, explicite, protocolaire (délégation de pouvoir, de signature), elle peut prendre des formes plus informelles, en partie implicites, orales, de convention dans des formes de coordination des travaux, etc. Elle garde quoi qu'il en soit une dimension précaire, ponctuelle (Picq & Retour, 2000), récursive et conditionnelle (Laude et al., 2011).

3 Il s'agit d'"une activité traversée par des ajustements quotidiens qui mettent en tension voire en contradiction l'action et l'intention, l'acte et la parole, le vouloir faire et le pouvoir faire." (Laude et al., 2011, p. 181)

4 « Un acte de management confiant à une personne (le délégué) en tout ou en partie une fonction ou une activité normalement assurée par le délégrant. » (Picq & Retour, 2000, p. 29)

3. Problématique

La délégation serait pour nous révélatrice du travail d'encadrement et de sa fonction d'organisation des travaux. Or, cette manière de concevoir la délégation pose un certain nombre de questions en sciences de l'éducation et de la formation, parmi lesquelles : comment se reconfigurent les activités du DA et celles des PP-Coordo ? S'agit-il simplement à travers la délégation d'établir un contrat et de s'entendre sur une autre manière de répartir le travail entre le DA et les PP-Coordo ? Ou pour le DA de se soucier du développement des compétences des PP-Coordo ? Dès lors, et pour proposer notre contribution à ce symposium : **en quoi l'instauration d'une délégation peut-elle permettre un développement du travail de l'encadrant ?**

4. Méthodologie

Nous proposons d'analyser le processus d'instauration d'une délégation par un DA. On pourrait comparer les processus pour les 4 DA mais il s'agit d'assumer ici une démarche clinique. Ce type de démarche ne cherche pas une quelconque représentativité du processus étudié au regard d'une population. Le cas singulier n'est pas sélectionné au regard de caractéristiques qui permettraient de le situer par rapport à d'autres. Elle ne vise pas non plus à dégager ce qu'il y aurait de général dans les éléments constitutifs du processus.

Le but de l'analyse clinique est de construire un cadre d'intelligibilité susceptible de rendre compte d'une configuration singulière de facteurs s'y agençant et dont l'évolution est susceptible de caractériser les manières dont ces facteurs peuvent interagir pour comprendre et expliquer les transformations dont ils se composent en un système dynamique non-linéaire (Sève & Guespin-Michel, 2005).

Nos matériaux sont issus de 3 groupes de documents de natures empiriques différentes afin de suivre un segment de son activité. Nous les qualifions pour préciser les modalités d'interprétation et d'analyse mobilisées (François, 2006; Grossen & Salazar Orvig, 2006) ; donc leurs fonctions dans l'analyse.

- o Le premier est un enregistrement audio retranscrit d'un entretien entre l'intervenant-chercheur et le professionnel (un « brief »⁵).
- o Le deuxième groupe de documents est l'enregistrement vidéo retranscrit de la réunion réalisée entre le DA et les PP-Coordo (dit la « Réunion »).
- o Le 3e groupe est l'enregistrement vidéo retranscrit de l'entretien en autoconfrontation simple (dit « ACS »).

Pour organiser les données et analyser ces différents verbatims, nous nous sommes appuyés sur le logiciel d'analyse qualitative, QSR-Nvivo, à travers une modalité inspirée de la « théorie ancrée » (Glaser et al., 2010; Lejeune, 2019).

5 Un entretien préalable à l'action au cours duquel l'acteur (s')explique comment il compte s'y prendre.

5. Résultats : processus d'instauration de la délégation

Nous avons dégagé cinq étapes dans l'instauration du processus de délégation. Nous essayons de suivre le déroulé du processus et de mettre en exergue les points qui nous paraissent significatifs.

5.1. Un choix stratégique de la délégation : s'appuyer sur la légitimité des PP-Coordo pour soutenir le projet de transformation de la FMP (Étape 1)

La façon dont le DA choisit la délégation témoigne de préoccupations stratégiques et opérationnelles pour la FMP. Ces enjeux ressortent dans le « brief », dans lequel l'encadrant fait part au chercheur de ses réflexions sur son projet de délégation.

Le DA part d'un certain nombre « *d'interrogations* », « *d'inquiétudes* » sur le suivi de stage et le parcours de la filière (ACS, 1-70), il veut éviter que certains problèmes relatifs aux stages « *n'arrivent plus sur son bureau* ». Mais il ignore quels sont les (dys)fonctionnements qui pose problème, ni comment il peut travailler avec eux. Le DA considère que la ré-élaboration d'une « *procédure* » (Brief, 55-56 ; 65) serait nécessaire et relève de ses prérogatives (Brief, 48⁶ ; 109 ; 101).

Le choix de la délégation se fait après l'examen d'une alternative (Brief, 43) entre une approche directive, et une approche par délégation. Le risque est celui de son manque de connaissance de la réalité du processus concret de production. Il en irait d'un enjeu de légitimité et de crédibilité ; ce qui pourrait avoir des conséquences sur l'acceptabilité et la mise en place du projet. A contrario, l'expérience et l'expertise, ou plus largement la légitimité des PP-Coordo auprès des professeurs visiteurs, lui apparaissent utiles (Brief, 121-123) pour animer de petits groupes avec les équipes. Si le délégué lui permettrait d'agir au plus près des équipes, il estime qu'il ne faut pas trop exposer les PP-Coordo. En confiant cette part d'encadrement, ils pourraient changer de fonction vis-à-vis des professeurs visiteurs et perdre la proximité initiale qu'ils ont avec eux-ce qu'il veut éviter.

5.2. Une entrée en matière délicate avec les PP-Coordos : déplacement des rôles et embarras partagés (Étape 2)

Le DA convoque une réunion avec les PP-Coordo pour préparer un cycle de réunions avec l'ensemble des équipes de la filière. Nous examinons dans les étapes suivantes l'instauration de la délégation, à partir ce que dit le DA en entretien d'auto-confrontation sur ses échanges avec les PP-Coordos lors de cette réunion pour éclairer son activité et la réorganisation des travaux (étapes 2 à 5). Il s'agira de voir comment se précisent et se reconfigurent les approches initialement prévues.

Dans cette étape, il cherche à établir un diagnostic partagé avec les PP-Coordo, le choix de la manière d'initier ce diagnostic lui paraît crucial. Sa première tentative consiste à inciter les PP-Coordo à exprimer leurs « problèmes » sur le suivi des stages en entreprise, en particulier sur la répartition des visites de stage (ACS, 1-70). L'interruption de cet élan par l'affirmation par les PP-Coordo de l'inanité de la question (ACS, 72⁷) l'incite, par renversement, à leur partager les obstacles de sa

6 « Mais je ne peux pas laisser le coordo se dépatouiller tout seul de ça. Moi, j'ai ma place à avoir en tant que directeur adjoint, garant du bon déroulement de la formation, si tu veux ».

7 « Ah ben, moi, j'ai eu un moment de flottement ! J'ai eu un gros moment de doute ! Je te l'ai dit, dans les premières minutes. Moi, j'identifiais un problème, bac pro, ce suivi des stages, et puis quand j'ai fait le tour, un peu le diagnostic que je faisais, les problèmes

propre activité. Dans le registre administratif, le DA souligne la quasi-absence d'ordre de mission (OM), ce qui l'empêche de pouvoir attester que les visites sont réalisées. Il sous-entend qu'elles pourraient ne pas être réalisées selon cet indicateur qui serait relatif à une procédure obligatoire...

L'énonciation de ce constat, imaginée pour faire réagir les PP-Coordo sur le décalage entre leur affirmation d'une bonne répartition des suivis et l'absence de document administratif attestant l'effectuation des visites (ACS, 148⁸), tend alors à installer un cadre de contrôle et de justification. Les PP-Coordo vont convoquer leur fonction et leur expérience en tant que profs-visiteurs (qu'ils assurent eux-aussi) dans le cadre d'une « substitution interlocutoire » (de PP-Coordo à prof-visiteur) pour justifier une potentielle défaillance (ACS, 159-160⁹) : il n'est pas d'usage pour les enseignants visiteurs de réaliser des OM car ils font ces visites de façon non programmée lorsqu'ils en ont l'opportunité ; ce qui n'est pas vu comme un problème. Cette seconde approche semble donc aboutir à une forme d'impasse du point de vue de la délégation, puisque que les PP-Coordo sont sur la défensive et ne parlent plus en qualité de PP-Coordo ; or, c'est à leur fonction de PP-Coordo que le DA souhaite déléguer une part de son travail, et c'est un diagnostic partagé et une relation de coopération qu'il veut instaurer avec les PP-Coordo.

Bien que l'entrée par l'absence d'OM révèle à ses interlocuteurs, la difficulté pour le DA de sortir de sa fonction administrative pour aller vers le pédagogique, ce passage par la logique administrative provoque un échange sur le déroulement effectif des visites. Les PP-Coordos expliquent, par exemple, que les profs-visiteurs ont parfois de grandes difficultés à obtenir des rendez-vous avec les tuteurs d'entreprise (ACS, 180-189). Ou encore, que la formalisation des informations produites lors des visites, et leur transmission aux PP-Coordo semblent variables, rendant leur exploitation par ces derniers, délicate, pour la conduite des conseils de classe qui ont à statuer sur la progression des apprentissages et sur les conséquences en termes d'orientation scolaire et/ou professionnelle (ACS, 217-218, 220-226-230).

Ces difficultés, dont le DA prend connaissance, font l'objet par celui-ci d'une comparaison d'embarras ordinaires avec son propre travail, d'une part pour contacter un interlocuteur indisponible (ACS, 179) et d'autre part sur les enjeux de la circulation de l'information entre les acteurs.

La caractérisation de préoccupations similaires noue de premières connivences dans lesquelles se mêlent une discontinuité des registres de connaissance et une comparabilité de modalités de travail. La divulgation réciproque des activités respectives, d'abord sur le mode de justification, devient médiatrice de la légitimité de chacun des diagnostics et établit une première étape dans la combinaison des différentes lectures du processus de production selon la fonction exercée.

5.3. L'irruption d'un outil pédagogique et la reconfiguration de l'objet de concertation sur les enjeux pour l'activité et la légitimité des PP-Coordo (Étape 3)

C'est au moment où l'échange sur ces points semblent s'épuiser et où le DA explique qu'il envisage de rendre plus souple la procédure administrative pour

que je soulevais, quand j'ai fait le tour de ces problèmes-là, et je regardais en même temps les enseignants, euh... j'ai vu chez eux, un petit peu de surprise, et euh... et au début je n'ai pas pu identifier d'où venait la surprise ! Ou l'étonnement, et tout de suite Sophie m'a dit « non, ça ne pose pas de problème ! », François m'a dit « moi, je ne sais pas, mais quand moi je m'en occupais, il n'y avait pas de problème ! », Et donc je me suis dit « mais, j'ai tout faux, quoi ! Je suis en train de partir dans un truc, mais il n'y a pas de problème »

8 « Si je m'en tiens à ça, pas d'ordre de mission, donc personne ne quitte l'établissement ! C'est ce que ça veut dire ! Je sais que c'est faux... Mais je les interpelle là, ils font la grimace (rires) »

9 159 : « Et là ils répondent en leur nom, c'est-à-dire qu'ils répondent en tant qu'enseignant, pas en tant que coordo ? (...) » 160 : « Oui oui, chacun répond pour soi... Oui oui, c'est ça ! »

l'adapter aux fonctionnements usuels (ACS, 178-180) étant prêt à abandonner par-là une posture de contrôle dans un registre administratif, qu'un des PP-Coordo avance la proposition d'une évaluation pédagogique des stages, et le recours à un document-outil de conduite de la visite et de notation. A l'adresse du DA, il indique la potentielle poly-fonctionnalité d'un tel outil qui permettrait à la fois de valoriser scolairement leurs activités en entreprise pour les élèves (ACS, 225), de soutenir le travail des profs-visiteurs (ACS, 213-223¹⁰, 225), d'officialiser la valorisation de la formation en milieu professionnel en introduisant une notation et une appréciation spécifique dans le bulletin de notes trimestriel, document central pour la conduite du conseil de classe (ACS, 213-225), et pour faire le lien avec sa première préoccupation, de vérifier-attester, y compris dans une visée administrative, l'effectuation des visites (ACS, 192¹¹-206).

Lors du travail d'élucidation a posteriori de son activité, le DA signifie très clairement la bascule que cette proposition, à l'initiative d'un PP-Coordo, opère dans le cours de l'instauration de la délégation et sa satisfaction : « *là, on attaque la construction* » (ACS, 193, 218). La dynamique dialogique de la réunion change de « mouvement discursif » (François, 2006, p. 33-36), les échanges sont principalement entre les PP-Coordo sur les préoccupations pédagogiques qui prédominent, plaçant le DA dans un rôle secondaire (interrompu à plusieurs reprises, il n'a plus l'initiative du dialogue). Au-delà de la conduite en elle-même des visites de stage, les PP-Coordo explorent l'utilité et la plus-value d'une telle démarche pour l'ensemble du suivi de la FMP, et en particulier pour leur propre fonction dans la conduite du conseil de classe, en discutant des informations dont ils aimeraient disposer pour chacun des élèves.

Cette proposition fait à la fois disparaître le travail du DA et par conséquent la recherche même d'un objet potentiel à la délégation, et émerger un territoire de convergences possibles entre les activités respectives. Elle installe ce que nous pouvons appeler un début de connivence entre-eux. La dynamique insufflée est telle que, quand une PP-Coordo mentionne que cet outil pourrait lui éviter d'assurer des suppléances téléphoniques quand elle observe que les visites physiques dans les entreprises ne sont pas faites, corroborant le pré-diagnostic du DA qu'il pourrait y avoir des problèmes dans le suivi des visites, le DA écarte explicitement le registre de l'autorité de contrôle et de sanction en cas de défaillance : « *je ne veux pas l'utiliser contre les autres* » (ACS, 234).

Au contraire, il porte son attention et sa curiosité sur ce dont il s'aperçoit que sa démarche initiale occultait, était incapable de percevoir, à savoir les variations de modalités de réalisation du suivi (au-delà de la seule visite) entre la visite physique en entreprise (la seule identifiable sur le critère administratif des OM), les modalités de suivi par téléphone et leurs intégrations dans l'activité des PP-Coordo. Il s'y intéresse en essayant d'identifier les rôles respectifs des PP-coordo et des profs-visiteurs d'une part, et sur le fonctionnement des circuits des informations relatives au suivi de la FMP entre eux d'autre part (ACS, 232¹²).

Cette connivence semble alors dessiner un apprivoisement de leurs activités respectives par des ébauches de comparabilité entre celles du DA et des PP-Coordo, une familiarité entre les activités d'encadrement et celles qui se réalisent en première ligne.

5.4. L'instauration d'une communauté d'enjeux et d'activités comme condition et fonction de la délégation (étape 4)

10 Réunion « *et puis en même temps cela permet que le prof principal ait une vue globale, même si c'est pas toi qui a fait la visite, tu le sais parce qu'il y a une note* »

11 Réunion : « *l'autre chose aussi que je trouvais bien, à l'époque où on faisait ça, c'est qu'on les notait, du coup on sait qui a rendu et qui n'a pas rendu pour répondre à ta question de départ* »

12 ACS 232 « *Tu vois, il ne faut pas que je focalise tout sur le suivi en entreprise physique, mais ça veut dire que sur le suivi téléphonique, il faut aussi que l'on trouve le moyen d'avoir des retours d'information avec le coordo, il ne faut pas que je passe à côté...* »

Le DA poursuit son effort d'intelligibilité. Sa compréhension du terrain et sa palette des modalités de suivi s'élargissent pour lui, comprenant que la visite téléphonique est une option possible à côté de la visite physique. Il étudie alors les choix de recours à l'une ou l'autre modalité en fonction des stages des 3 années du cursus, en interrogeant leurs finalités, leurs déroulés, et leurs rapports avec les conseils de classe successifs (ACS, 247). Il apprécie la pertinence et l'adéquation de ces choix au regard de leur faisabilité, deux critères en tension (ACS, 247¹³).

Il se projette, par simulation, dans la conduite de la réunion prévue avec les équipes dans laquelle il proposerait aux PP-Coordo d'installer publiquement la délégation par la réécriture d'une procédure de suivi. Il réfléchit à la distribution des fonctions entre lui et les PP-Coordo (ACS, 297¹⁴).

partant du constat de l'impossibilité d'assurer seul l'animation des échanges et la prise de notes (ACS, 258¹⁵, 271¹⁶). Cette dissociation des rôles révèle en fait un embarras majeur du travail d'encadrement (ACS, 256). La « *prise de note* » est pour lui chargée d'une fonction stratégique. Il s'agit de la capacité à écouter et à comprendre (prendre avec) les remontées du terrain, les enjeux et apprécier les risques qu'elles lui échappent, remettant en cause les possibilités de les intégrer (ACS, 262¹⁷).

Les PP-Coordo seraient confrontés à une même difficulté de prendre connaissance de la réalité des visites par la variabilités des comptes-rendus de visites (ACS, 278-279¹⁸), pour conduire le conseil de classe. Le fait de répercuter l'exigence de rendre des comptes, dont le travail d'encadrement est redevable, constituerait un empêchement de pouvoir tenir compte, de prendre en considération.

5.5. Le choix de l'objet de délégation et la répartition des rôles (étape 5)

Le DA nomme la nouvelle procédure à établir, une « *partition* » comprenant un « *document-support* » de suivi de la FMP utilisé, notamment pour les visites, pour assurer une cohérence sur l'ensemble des stages des 3 ans du baccalauréat professionnel. Elle intègre également une planification de l'utilisation de ce document, « *les calendriers et les échéances* » et l'organisation du fonctionnement collectif, et les modalités d'informations relatives à la FMP.

Sa conception doit permettre d'atteindre ses objectifs, « *un vrai intérêt pour le jeune, pour sa famille et pour les enseignants* » (ACS, 354), c'est-à-dire pour les délégataires. Ordinairement « *ce n'est pas le rôle du coordo* » d'écrire une telle « *partition* », mais celui du DA, alors que « *une fois que la procédure est écrite [...] et que tout le monde est d'accord* », sa mise en œuvre, « *sa mise en musique* » relève du rôle du PP-Coordo qui en « *sera le chef d'orchestre* ». Par délégation, les PP-Coordo vont donc, cette fois-ci, participer au travail, en quelque sorte, de compositeur de la « *partition* ».

13 247 « là (stage 3), c'est plus facile d'avoir un entretien téléphonique, mais par contre pédagogiquement ça serait plus intéressant, pour une valorisation là (conseil de classe du troisième trimestre), et une visite physique ensuite »

14 297 « et François et puis même Vincent, qui est l'autre prof de technique, qui eux sont en première, qui eux récupèrent les coquilles de seconde, ils vont m'articuler la liaison seconde, première, terminale... donc ça va se faire... après, c'est que chacun parle, que chacun y vienne de son idée, de son expérience de ce qui a pu marcher ou pas marcher, et euh... et que ce soit pris en note par Sophie et Djallil, et puis que François fasse le document, en fait, à la fin »

15 258 « oui, il faut décrypter et quand tu vas animer ou quand tu vas prendre des notes, enfin soit tu animes, soit tu prends des notes, mais tu ne peux pas faire les deux à la fois »

16 271 « (rires) ben oui, parce que, j'aurais dû la couper, parce que ça pose comme souci, parce que ma question elle intervient juste après que Sophie ait dit qu'elle avait fait le suivi téléphonique toute seule, donc ma question, elle est out, elle est out ! »

17 262 « Oui ils ont dit des choses, ils ont dit des choses, sauf que si je ne suis pas capable, la semaine prochaine de ramener tout cela dans la discussion, dans le travail que l'on fera, à terme je peux les perdre, tu vois ce que je veux dire ? Je les mobilise mais si je les mobilise et puis que les propositions ou des questions qu'ils ont eues eux, si je n'intègre pas leurs questions aux miennes... Ben je vais les perdre, quoi ! »

18 279 « bah... Parce que c'est Sophie, quelle autorité elle a ? Ce n'est pas parce que tu es coordo que tu es chef ! Coordo, tu coordonnes, tu dispatches, mais tu ne fais pas avancer un âne qui recule, hein ! »

Cette participation est alors immédiatement traversée pour le DA par une question : quel est l'espace d'incursion des délégués dans son travail ? Le DA envisage de garder l'animation de la réunion. Il garderait la main sur les orientations générales et ne les exposerait pas directement.

Mais les PP-Coordo n'ont pas les mêmes expériences, les mêmes expertises et donc ne devraient pas avoir le même rôle. Cette répartition ressuscite un problème de légitimités entre « *prof technique* » et « *prof général* »¹⁹.

Il semble évident que les PP-Coordo et prof-technique ont à assurer l'élaboration du document support, et la cohérence sur l'ensemble du cursus. Les PP-Coordo et prof-général s'occuperaient de la « *prise de note* » afin d'assurer la « *faisabilité* » des usages effectifs du document-support dans le suivi de la FMP.

Cette répartition se révèle problématique. En effet, elle reproduirait une difficulté majeure d'organisation des travaux dans la répartition des visites : les prof-techniques sont plus reconnus légitimes par les tuteurs d'entreprise et les élèves sur les questions professionnelles, que les prof-général.

Selon, la prescription officielle tous les enseignants participent au suivi de stage²⁰. Pour l'écriture de la procédure, les problèmes de cette répartition reviennent en boomerang : les PP-Coordo-prof-technique estiment que « *le support se suffit pour soutenir la démarche* » afin que les profs-visiteurs « *sachent ce qu'ils ont à faire* », quand les PP-Coordo-prof-général insistent sur l'enjeu d'impliquer les profs-visiteurs dès l'élaboration du document-support de façon à ce qu'ils puissent se l'approprier grâce à des « *explications* » et des médiations qui s'appuient sur d'autres « *légitimités* » que celles de l'expertise technique, et aussi pour favoriser son utilisation effective, s'assurant par là même que tous seront en capacité de « *rapporter* » ce dont les PP ont besoin pour la conduite des conseils de classe.

Le DA arbitre cette dispute, en faveur d'une co-construction collective, afin de « *recréer une dynamique d'équipe* » dans cette filière en particulier, pour l'étendre ensuite à tout l'établissement (316).

Or, précise-t-il, si « *tout le monde n'a pas le même langage* », il y a un risque que certains soient « *perdus* ».

Plus encore, il importe au DA que la « *partition* » soit à la fois fondée sur l'expérience collective, et réussisse à s'en abstraire pour ne pas être dépendante des personnes qui auront la mettre en œuvre.

Il cherche alors à ce que le fonctionnement du processus ne soit pas « *vivant que parce que tu as un coordo qui a de la poigne, [ou] des adjoints [i.e. des directeurs-adjoints] comme ça* » car « *le jour où il y en a un qui part, si le socle n'est pas consolidé, tout se casse la figure* ». La fonction de la délégation est dès lors identifiée pour le DA à ce que « *la faisabilité*²¹ » de la « *partition* » lui permette de « *poser le cadre institutionnel* » (358) comme cadre requis pour une résilience collective de la continuité et de la qualité de la production du service, au-delà des personnes singulières. Le DA, par cet arbitrage, garde en main cette dimension du travail d'encadrement.

L'instauration de la délégation est ainsi un processus de négociation, qui doit contribuer à établir entre le DA et les PP-Coordo « *une osmose, [...] une certaine harmonie* » et même une forme de solidarité, « *qu'ils sachent que je suis là pour les aider, les appuyer quand ils ont besoin d'un coup de main, [...et] l'importance du travail qu'ils font pour moi, qui m'est très utile* ». Cette condition de solidarité,

19 Comprendre entre les professeurs d'enseignement technique, c'est à dire professionnel, et les professeurs des enseignements généraux.

20 La prescription peut s'expliquer tant pour des raisons gestionnaires et pratiques – le volume de travail de l'ensemble des visites ne peut pas être assuré par les seuls profs techniques – et pour des raisons plus pédagogiques et didactiques d'intégration des curriculums professionnels et d'enseignements généraux, au même titre que les dispositifs dits « pluridisciplinaires », avec le présupposé que la FMP mobilise, a priori, toutes les disciplines.

21 nominalisation de ce qu'il est habile de pouvoir faire (CNRTL).

voire d'interdépendance des activités, vise aussi à éviter le risque d'une dérive vers un excès d'autonomie, une indépendance pouvant aboutir à l'instauration d'un « *État dans l'État* ». Le DA veille à ce que la délégation développe un partage temporaire du pouvoir de conception formelle d'organisation des travaux qui doit être utile pour le travail du DA, pour assurer la « *faisabilité* » de la confrontation au réel de cette organisation, sa productivité et sa résilience.

La délégation aurait à faire remonter du réel de la production à son niveau d'encadrement qui, bien que de proximité, en est malgré tout tenue à distance. Les procédures de contrôle n'étant pas suffisamment efficace pour cela, il cherche à être « *alimenté [...] sur des faits, sur des dysfonctionnements* », « *qu'ils m'amènent les difficultés rencontrées* » (354).

6. Discussion conclusive

6.1. La délégation comme analyseur de l'activité d'organisation des travaux

Loin de l'idée d'un dirigeant qui n'aurait qu'à confier une de ses missions à un subordonné de confiance, pour s'en décharger, tout en gardant le pouvoir, bien que valorisant l'élu et dont la principale difficulté serait d'accepter la prise de risque de perte de contrôle avec la contrepartie bénéfique de faire grandir l'autre, la délégation se révèle être un instrument du travail d'encadrement complexe.

Nous constatons, tout d'abord, que le processus de production est un centre de gravité souvent ignoré ou implicite. L'instauration de cette délégation procède, d'un travail d'enquête susceptible de lui donner accès aux informations sur le processus de production.

La délégation se présente alors comme une tentative de dépasser les tensions propres à ce travail de l'encadrant de proximité. Les aléas et les interrogations auxquelles se confronte le DA dans le cheminement sont significatifs d'un effort de régulation permanente de distance et de proximité entre l'encadrant et la réalisation du service. Le rôle du délégué montre les hésitations d'une fonction ambivalente entre le représentant et le rapporteur. Regardée comme instrument, la délégation constitue une sorte de médiation de cette tension du travail de l'encadrant.

La délégation étudiée ne cherche pas explicitement un *empowerment* ou une montée en compétences des délégués. Elle s'affirme comme une sorte d'instrumentalisation d'une certaine légitimité des PP-Coordo, dont l'activité bornée du DA est carrente. Elle doit donc simultanément prendre soin de cette légitimité que lui procurent les PP-Coordo à la fonction de délégué, éviter de la contaminer aux yeux de leurs interlocuteurs des fonctions de contrôle hiérarchique pour la préserver. Elle cherche ici à se fonder sur les fonctions des professionnels, les manières dont elles se réalisent selon les champs de responsabilité définis par les organisations.

De fait, le jeu des différents pouvoirs y est intense. La délégation donne à voir la propre organisation du travail d'encadrement quand elle devient objet interpersonnel de délibération. Elle réinterroge les rapports entre les différentes natures d'autorité liées aux fonctions et positions exercées par chacun dans l'organisation collective des travaux, tant entre le DA et les PP-Coordo, qu'entre ces derniers, entre ces derniers et les autres enseignants, les tuteurs d'entreprise et les élèves, voire leurs parents. La cohésion et l'unité, tout autant que la plasticité de la fonction d'encadrement sont interrogées par la question du degré d'autonomie des délégués.

Elle dessine des frontières de l'activité de l'encadrant, autant pour la délimiter des autres que pour en organiser les nécessaires franchissements (Engeström, 2010; Bationo-Tillon et al., 2020) avec les travaux des autres.

Ponctuelle et dérogatoire, la délégation est enchâssée dans un projet de réorganisation plus étendue et à moyen terme. Le rôle attribué aux délégués doit servir, dans leur fonction de PP-Coordo, à mieux porter et à mieux contribuer à la mise en œuvre de la nouvelle procédure, qui indirectement vise à agir sur la réalisation de la FMP.

6.2. Un développement du travail d'encadrement ?

Si l'instauration de la délégation vise à régler une dérogation à la répartition instituée des autorités, la délégation comporte une possibilité de démultiplication des pouvoirs d'agir à la place et pour le compte de la fonction du délégué.

Cette activité déléguée devient une sorte de « presque pareil » de son activité qui lui devient étrangère, réalisable et pour partie réalisée par un autre. Cette dissociation, cette aliénation de son activité, constitue une possibilité de l'appréhender comme un objet extérieur, de l'objectiver. Il est amené à la modeler, la façonner pour rendre explicite la manière dont il la conçoit à celui qui devrait la réaliser. Il en perçoit les contractions constitutives, les tensions qui dessinent autant d'espace de variations et d'ajustements possibles, notamment quand il invite son alter-ego à prendre en main les réglages de ces tensions. La délégation propose donc un effet miroir de l'activité.

En transportant l'indicible du travail d'encadrement sur la scène de la délibération collective, la délégation rend publique la pluralité des prérogatives à propos des affaires collectives de l'organisation des travaux des autres.

Pour Bationo-Tillon, Poret et Folcher, en faisant référence à Akkerman et Bakker (2011), le développement peut être défini comme « un franchissement de frontières entre deux systèmes d'activité hétérogènes » (Bationo-Tillon et al., 2020).

L'instauration de la délégation propose une configuration dans laquelle le développement des activités de travail est indissociable du développement de l'organisation des travaux. Le développement du travail de l'encadrant appellerait à sortir d'une conception réduit à ses seuls apprentissages, pour prendre la pleine mesure du travail, des activités nécessairement organisées entre elles. Son développement devrait considérer les organisations internes de chaque activité, et l'organisation collective qui les associe et leur donne sens.

Bibliographie

- Agamben, G. (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* (M. Rueff, Trad.). Éd. Payot & Rivages, impr. 2007.
- Agamben, G., & Rueff, M. (2006). Théorie des dispositifs. *Posie*, 115 (1), 25-33.
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Astier, P. (2012). Les dispositifs, utopie éducative pour temps de crise : Un point de vue sur l'ensemble des textes. *Trans-Formations*, 7, 17-30.
- Attarça, M., & Chomienne, H. (2013). Les chefs d'établissements publics scolaires français face aux enjeux de la nouvelle gestion du système éducatif. *@GRH*, n° 9(4), 35-66.
- Baluteau, F. (2009). La division du travail pédagogique dans les établissements secondaires français. Le rôle des chefs d'établissement. *Socio-logos . Revue de l'association française de sociologie*, 4. <http://journals.openedition.org/socio-logos/2308>
- Barbier, J.-M., Chauvigné, C., Vitali, M.-L., Maison de la recherche sur les pratiques professionnelles, & Réseau des écoles de service public (Éds.). (2011). *Diriger : Un travail*. l'Harmattan.

- Barrère, A. (2008). Les chefs d'établissement au travail : Hétérogénéité des tâches et logiques d'action. *Travail et formation en éducation*, 2. <http://journals.openedition.org/tfe/698>
- Bationo-Tillon, A., Poret, C., & Folcher, V. (2020). Appréhender le développement des organisations à la croisée du cours d'action et de l'approche instrumentale : La perspective transitionnelle. *Activites*, 17(2). <https://doi.org/10.4000/activites.5371>
- Benedetto-Meyer, M., Hugot, N., & Ughetto, P. (2021). Connaître et reconnaître le travail des managers de proximité. *Sociologies pratiques*, 42(1), 1-9.
- Bouvier, A. (2015). Le management pédagogique de proximité. *Administration Education*, N° 147(3), 79-86.
- Cerf, M., & Falzon, P. (2005). *Situations de service : Travailler dans l'interaction*. PUF. https://www.puf.com/content/Situations_de_service_%3A_travailler_dans_linteraction
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses universitaires de France.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : Une méthode en clinique de l'activité. *Education permanente*, 146(1), 17-25.
- Conjard, P., & Lanouzière, H. P. (2014). *Le management du travail : Une alternative pour améliorer bien-être et efficacité au travail*. ANACT.
- Daniellou, F. (2002). *Le travail des prescriptions*. 8.
- Devin, B., Jouvenot, C., Loïsil, F., & Jobert, G. P. (2009). *Du management des compétences au management du travail*. ANACT.
- Ducros, C. (2015). *Travail des chefs d'établissement et pilotage des équipes pédagogiques : Analyse de l'activité de chefs d'établissement en collège réseau ambition réussite en France*. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/12806>
- Dujarier, M.-A. (2006). La division sociale du travail d'organisation dans les services. *Nouvelle revue de psychosociologie*, n° 1(1), 129-136.
- Dujarier, M.-A. (2008). *Le travail du consommateur : De McDo à eBay*. La Découverte.
- Dujarier, M.-A. (2015). *Le management désincarné : Enquête sur les nouveaux cadres du travail*. La Découverte.
- Dujarier, M.-A. (2016). Apports d'une sociologie de l'activité pour comprendre le travail. In M.-A. Dujarier, C. Gaudart, A. Gillet, & P. Lénel, *L'activité en théorie— Regards croisés sur le travail* (p. 97-130). Octarès.
- Dutercq, Y. (2015). Les modèles contemporains de légitimité des chefs d'établissement français. *Recherche et formation*, 78, 35-50. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2387>
- Engeström, Y. (2010). Activity Theory And Learning At Work. In M. Malloch, *The SAGE Handbook of Workplace Learning* (p. 74-89). SAGE Publications.
- Foucault, M., & Lagrange, J. (2014). *Dits et écrits, 1954-1988* (D. Defert & F. Ewald, Éd.). Numérique Premium.
- François, F. (2006). l'entretien clinique : Une approche stylistique. In M. Grossen & A. Salazar Orvig, *L'entretien clinique en pratiques : Analyse des interactions verbales d'un genre hétérogène* (p. 31-50). Belin.
- Friedmann, G. (1950). *Où va le travail humain ?* Gallimard, impr. 1950.
- Glaser, B. G., Strauss, A. L., Oeuvsray, K., Soulet, M.-H., Soulet, M.-H. P., & Paillé, P. P. (2010). *La découverte de la théorie ancrée : Stratégies pour la recherche qualitative*. Armand Colin.
- Grossen, M., & Salazar Orvig, A. (2006). *L'entretien clinique en pratiques : Analyse des interactions verbales d'un genre hétérogène*. Belin, DL 2006.
- Hassani, M. (2007). *Régulation interne des établissements scolaires : Les chefs d'établissement et la régulation des activités des enseignants* [Université de

Bourgogne]. <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00138158/fr/>

Hassani, M., & Meuret, D. (2010). La régulation de l'action des enseignants par les chefs de leur établissement. *Politiques et management public, Vol 27/4*, 103-126. <https://doi.org/10.4000/pmp.2963>

Hubault, F. (1998). *Pour une ergonomie de l'encadrement*. séminaire Ergonomie et Écologie Humaine, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne. <https://www.atemis-lir.fr/publication/pour-une-ergonomie-de-lencadrement-hubault-1998/>

Hubault, F. (2010). *Pouvoir d'agir et autorité dans le travail : Séminaire Paris 1, 2-3-4 juin 2008*. Octarès.

Langanay, J.-Y., & Bouvier, A. (2016). *Le chef d'établissement pédagogue*. Canopé éditions, DL 2016.

Laude, L., Rodriguez, D., & Ulmann, A.-L. (2011). Diriger au jour le jour : Entre mythe et réalité. In J.-M. Barbier, C. Chauvigné, & M.-L. Vitali, *Diriger : Un travail* (p. 181-202). L'Harmattan.

Le Saout, R., & Saulnier, J.-P. (2002). *L'encadrement intermédiaire : Les contraintes d'une position ambivalente*.

Léontiev, A. N. (1972). *Le développement du psychisme*. Éditions Sociales.

Lorino, P. (2007). Communautés d'enquête et création de connaissances dans l'organisation : le modèle de processus en gestion. *Annals of telecommunications*, 62 (7-8), 19.

Lorino, P. (2009). *Organisation et enquête dialogique*. Travail, métier, organisation : quelles métamorphoses ?, Paris.

Maggi, B. (2011). Théorie de l'agir organisationnel. In B. Maggi, *Interpréter l'agir : Un défi théorique* (p. 69-96). Presses Universitaires de France.

Malrieu, P., Baubion-Broye, A., Curie, J., Hajjar, V., & Lanneau, G. (1979). Rapports sociaux, Rapports inter-personnels et rapports à autrui—Esquisse d'une problématique d'interstructuration. *Annales Université de Toulouse le mirail HOMO XVIII-XIX, XV (nouvelle série)(2)*, 61-79.

Maroy, C. (2017). La nouvelle gestion publique de l'école au Québec : Vers une gestion de la pédagogie. *Sociologie du travail*, 59(Vol. 59-n° 4). <https://doi.org/10.4000/sdt.1353>

Meignan, Y., & Masson, C. (2015). Intervention recherche sur la mise en œuvre de l'accompagnement personnalisé. In *Les recherches-actions collaboratives Une révolution de la connaissance Les chercheurs ignorants* (p. 150-159). Presses de l'EHESP.

Mispelblom Beyer, F. (2006). *Encadrer, un métier impossible ?* A. Colin, impr. 2006.

Pacaud, S. (1954). Analyse psychologique et psychophysiologique du travail. In H. Piéron, *Traité de psychologie appliquée—L'utilisation des aptitudes—Orientation et sélection professionnelles* (p. 579-610). Presses universitaires de France.

Pélage, A. (2003). La redéfinition du métier de chef d'établissement secondaire : Changement statutaire, construction de l'engagement professionnel et épreuves pratiques. *Revue française de pédagogie*, 145(1), 21-36. <https://doi.org/10.3406/rfp.2003.2982>

Pélage, A. (2009). *Chef d'établissement du second degré : Un métier méconnu*.

Picq, T., & Retour, D. (1998). Délégation : Proposition d'une grille d'analyse. *Actes du 9e Congrès de l'AGRH*, 2, 892-904.

Picq, T., & Retour, D. (2000). *La Délégation managériale, levier de la responsabilisation croissante*. Centre d'études et de recherches appliquées à la gestion.

Renaud-Coulon, A., & Bidegain, J. (1992). *La délégation de pouvoir*. Dunod.

Retour, D., Picq, T., Belle, F., Defélix, C., & Oiry, E. (2015). *La délégation managériale : Levier de compétences et de développement stratégique*. Vuibert.

Rey, O. (2019). *Pilotes et pilotage dans l'éducation*. 36.

Reynaud, J.-D. (1989). *Les règles du jeu : L'action collective et la régulation sociale*. A. Colin, DL 1989.

Rochex, J.-Y. (2010). Approches cliniques et recherche en éducation. *Recherche et formation*, 65, 111-122. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.165>

Savy, H. (2014). *Rapport de l'inspection de l'enseignement agricole* (p. 296). Ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt. https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/01-systeme/structuration/iea/rapport-IEA-2013-2014.pdf

Sève, L., & Guespin-Michel, J. (2005). *Émergence, complexité et dialectique : Sur les systèmes dynamiques non linéaires*. O. Jacob, impr. 2005.

Terressac, G. de. (2011). Théorie du travail d'organisation. In B. Maggi, *Interpréter l'agir : Un défi théorique* (p. 97-123). Presses Universitaires de France. http://www.cairn.info.proxy-scd.u-bourgogne.fr/resume.php?ID_ARTICLE=PUF_MAGGI_2011_01_0069

Ughetto, P. (2011). L'organisation, une réorganisation permanente. *Esprit*, Octobre(10), 115. <https://doi.org/10.3917/espri.1110.0115>

Vygotski, L. S. (1978). Problems of Method. In *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes* (p. 58-75). Harvard University Press.

Risques psycho-sociaux et management : le cas des chefs de service de la protection de l'enfance

Aline ALLEYRAT, Université de Haute-Alsace, LISEC
2 rue des frères Lumière, 68093 Mulhouse, France
alinealleyrat@gmail.com

Laurence DURAT, Université de Haute-Alsace, LISEC
2 rue des frères Lumière, 68093 Mulhouse, France
laurence.durat@uha.fr

Mathieu SCHOLL, Université de Haute-Alsace, LISEC
2 rue des frères Lumière, 68093 Mulhouse, France
mathieu.scholl@gmail.com

Résumé

Ce travail s'intéresse à l'impact de la prise en compte des RPS sur les modalités de management de 16 chefs de service exerçants en protection de l'enfance sur le territoire Haut-rhinois. Nous avons observé que ces impacts sont multiples et varient en fonction du chef de service, de son rapport aux RPS et de son contexte d'intervention. Ce travail soulève des questions transversales entre les différentes situations exposées : possibilités de transfert de compétences de la fonction de travailleur social à la fonction de chef de service mais également freins et empêchements à une résolution optimale des RPS, et souligne l'importance de l'analyse réflexive et des conditions indispensables à celle-ci.

Mots clés

Protection de l'enfance, Risques Psychosociaux, Management, Réflexivité, Transfert de compétence.

Introduction

En nous intéressant au travail social en protection de l'enfance, milieu dans lequel nous exerçons notre activité professionnelle, nous avons observé la manière dont les personnes qui effectuent ce travail, en parlent autour d'eux. Très vite, nous avons pu constater que de nombreux travailleurs sociaux pouvaient avoir un regard très critique, voir dévalorisant du travail social et parfois même de leur propre travail. Nous avons entendu beaucoup de manifestations de souffrance, de lassitude voir de perte de sens : « *le social ce n'est plus ce que c'était* » ; « *nous ne pouvons plus faire notre travail correctement* » ; « *je suis fatigué* ». Parallèlement, nous avons observé que le terme de « Risques Psycho-Sociaux » (RPS) revenait très souvent dans le discours des professionnels, d'ailleurs souvent dans des contextes d'amorces de changements par les directions.

Pourtant, si nous partagions par moment le constat de nos collègues, nous avons la sensation que la plainte pouvait prendre la forme d'un bouclier, voir une arme brandie par certains pour refuser ou s'opposer à certaines évolutions. Nous avons la sensation que chaque salarié pouvait avoir une perception différente des autres et de ce fait entraîne un ressenti différent chez chacun. C'est ainsi, que nous nous sommes intéressés de plus près à la question des RPS. Au départ, nos représentations naïves et peu avisées, nous conduisaient à percevoir la reconnaissance des RPS comme une chance et une évidence pour tout salarié. Toutefois, nous avons souhaité aller plus loin et voir ce que ce concept pouvait

caler. Nous nous sommes donc questionnés sur son sens, son utilisation, son potentiel détournement et son éventuelle manipulation. La question des RPS dans le travail social apparaissant d'autant plus pertinente pour nous puisque justement :

« Il apparaît que les métiers induisant le plus de stress professionnel (avec ses effets psychosociaux, somatiques et organisationnels) impliquent soit une relation d'aide et de soin (métiers sanitaires et sociaux, Malsach, Jackson, 1984), soit un risque matériel et corporel (protection des biens et personnes), soit plus généralement une responsabilité morale vis-à-vis d'autrui, comme l'éducation (Laugaa, 2004). » (Durat& Bartoli, 2014, p.20).

La question des risques psycho-sociaux est depuis une dizaine d'années à l'agenda des organisations publiques. Nous sommes donc partis de la définition du Ministère du Travail pour qui les RPS représentent " *un risque pour la santé physique et mentale des travailleurs*" (2010). Le Ministère indique que les RPS " *se trouvent à la jonction de l'individu et de sa situation au travail*" (ibid.). Aussi, les risques apparaissent et sont reconnus sous 4 formes :

" *le stress*" ;

" *les violences internes commises par des travailleurs*" ;

" *les violences externes*" ;

" *le syndrome d'épuisement professionnel*"(ibid.).

Au début de notre travail de recherche, nous nous intéressions davantage à la question des RPS impactant les équipes éducatives dites « de terrain ». Nous nous sommes donc naturellement tournés vers des écrits portant sur la définition, sur les facteurs, sur le cadre légal, les méthodes de repérage et de prévention mais également sur les actions possibles à mettre en place en cas de salarié exposé aux RPS. Théorie que nous avons confrontée à notre pratique professionnelle et à nos observations de terrain. Nous sommes rapidement arrivés à la conclusion que faire une recherche appliquée à notre terrain n'apporterait pas grand-chose à la multitude d'écrits déjà existants sur le sujet. En effet, la complexité de ce champ d'intervention, dans un contexte de mutation et de tensions budgétaires, associée à la complexité des situations des personnes accompagnées, en fait un secteur où l'exposition aux Risques Psychosociaux (RPS) est potentiellement vive et n'est plus à démontrer.

Néanmoins, nos lectures nous ont permis de soulever un point intéressant : les chefs de service n'étaient jamais évoqués autrement que comme des vecteurs de solution dans la politique de repérage, de prévention, et d'action à mener ou comme des vecteurs de souffrance au travail, dans le cadre d'un management non adapté voire malveillant.

Dans le même temps, nous avons pu observer des divergences importantes entre les équipes et les chefs de service sur la question des RPS. Les uns expliquant tout mettre en place pour prévenir et agir sur les RPS et les autres estimant y être fortement exposés et manquer de soutien de la part de leur hiérarchie. Les délégués du personnel quant à eux, brandissant la question des RPS comme un étendard d'opposition systématique aux managers. Plusieurs questions se sont imposées à nous : pourquoi les chefs de service sont-ils perçus par les équipes et les représentant du personnel comme vecteurs de RPS, alors même qu'ils ont eux-mêmes la sensation de tout faire pour contribuer à la réduction de ces risques ?

Dans un contexte où l'encadrement intermédiaire est fortement sollicité pour accompagner des transitions profondes qu'il est chargé de mettre en œuvre avec

ses équipes. Concernés au premier chef, parfois stigmatisés comme facteurs de stress, les chefs de service parviennent difficilement à comprendre et à faire face à ces risques. Il apparaît d'ailleurs que les métiers induisant le plus de stress professionnel (avec ses effets psychosociaux, somatiques et organisationnels) impliquent généralement une *responsabilité morale vis-à-vis d'autrui* (Laugaa & Bruchon-Schweitzer, 2005) ce qui place les cadres en bonne place des professionnels à risque, alors même qu'il est attendu de leur part une vigilance à la santé de leurs collaborateurs, qui eux-mêmes doivent veiller à la santé des enfants dont ils sont chargés.

Cet enchevêtrement des préoccupations nous a amenés à chercher à y voir plus clair dans le rôle des cadres intermédiaires de la protection de l'enfance, en nous interrogeant à la fois sur leurs conceptions de leur fonction, de leur connaissance des risques psycho-sociaux, et leur prise en compte de ces risques lorsque ceux-ci se manifestent.

Problématique

Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes intéressés à la nature et la profondeur de l'impact de la prise en compte des RPS sur les modalités de management du chef de service. Quelle est la réalité de ces risques, leur détection et leur prise en compte sont-elles différentes selon la conception managériale des chefs de service, ces événements sont-ils de nature à transformer la manière de manager des encadrants ?

Dispositif méthodologique

Afin de répondre à cette problématique, nous avons fait le choix d'interroger différentes personnes en poste ou ayant été en poste de manager au sein de différentes structures de protection de l'enfance sur l'ensemble du territoire Haut-rhinois en France. Nous avons sollicité 37 chefs de service directement ainsi que 10 structures par le biais de l'adresse du secrétariat ou de la direction ce qui peut parfois représenter plusieurs chefs de service pour une seule adresse. 16 personnes ont répondu favorablement à notre sollicitation. Plusieurs autres ont manifesté leur intérêt pour le travail mais une indisponibilité pour y participer. Le reste des personnes contactées n'a pas donné du tout de réponse. On peut noter que la majorité des personnes interrogées ont, dès le départ, manifesté un intérêt et une sensibilité pour le sujet des RPS. A noter également que plusieurs personnes ayant accepté de participer, ont conditionné leur présence à la condition que nous garantissons l'anonymat de leurs réponses. Condition sans laquelle ils estimaient devoir solliciter l'accord de leur direction pour participer, et compte tenu des enjeux autour de cette thématique, prendre le risque de ne pas pouvoir obtenir cette autorisation. Notre engagement à ne pas divulguer ni leur nom, ni le nom de leur structure a permis leur participation. Notre réseau professionnel a également largement contribué au nombre de personnes qui ont accepté de nous répondre.

Nous avons fait le choix de démarrer les rencontres par un entretien semi-directif afin d'introduire les échanges sur les modalités de management dans lesquelles se reconnaissent les chefs de service. Nous souhaitons créer un climat propice qui favorise l'expression des personnes, l'idée étant de mettre les personnes suffisamment en sécurité pour que, dans la seconde partie, les échanges puissent nous permettre d'accéder à des descriptions de situations plus critiques, difficile à obtenir sans établissement de la confiance avec les chercheurs. Cette première partie nous a permis de contextualiser les situations des personnes

interrogées notamment au regard du niveau de formation, de leurs connaissances des RPS ou de leurs anciennetés dans la fonction. Il était également important pour nous d'analyser leurs conceptions des RPS et du management.

Nous nous sommes ensuite inspirés de la méthode d'entretien d'explicitation élaborée par Vermersch dans les années 90. Nous avons utilisé cette méthode afin de mesurer l'impact d'une situation vécue de management des RPS sur la manière de manager du chef de service. En proposant aux personnes interrogées de prendre le temps de revenir sur une expérience passée de management d'une personne exposée à une situation de RPS et en les accompagnant dans la réappropriation de leur expérience vécue, nous avons pour objectif de leur permettre de sortir de la partie descriptive de l'action pour mettre en lumière l'explicitation de leur cheminement managérial. Ainsi, nous sollicitons la mémoire passive de l'événement, c'est-à-dire aux informations liées à cet événement qui ont été imprimées de manière inconsciente dans la mémoire de la personne qui l'a vécu. Cela nous a permis de mettre en exergue la manière dont la personne a traversé cette action : enchaînement, état émotionnel, sensorialité, etc.

Pour ce faire, la situation choisie par la personne interrogée devait être une situation réelle, qu'ils ont personnellement vécue et qui est terminée. Le fait que la situation soit échue était déterminant. En effet, afin de mettre en lumière le cheminement, il est indispensable que l'on puisse accéder au cheminement du début à la fin de l'action et cela implique de pouvoir regarder la situation dans sa globalité.

Notre rôle dans ce travail spécifique d'entretien a été multiple :

- o Maintenir la personne dans un état d'évocation de l'événement.
- o L'aider à se centrer sur le seul moment décrit sans s'éparpiller dans d'autres souvenirs.
- o L'accompagner dans l'approfondissement de l'action décrite afin de sortir de la description « scolaire » ou « formatée » - je dis ce qu'on m'a appris ou ce que j'estime être le mieux - pour aller vers l'application réelle de l'action, plus individuelle et subjective.

Dans le concept de subjectivité, Vermersch identifie beaucoup de facettes différentes : « *l'émotion, les croyances, l'identité, l'imagination, l'action matérielle et mentale et moi (Vermersch) je me suis seulement intéressé à la subjectivité de la personne engagée dans une action finalisée et productive* » (2015, p. 122). Vermersch a intitulé cette forme de subjectivité, la « *subjectivité agissante* » (2015). Cette dernière permet, en complément aux autres formes de subjectivité, d'accéder au déroulement de l'action, à la subjectivité des actions mentales, des buts, des intentions et des schémas. Le résultat de l'action choisie a moins d'importance dans notre travail de recherche, que le cheminement personnel et professionnel qui a conduit à ce résultat. Cette méthode implique une écoute en creux : « *qu'est ce qui n'a pas encore été dit ? Qu'est qui manque dans ce qui est dit ?* » (2015, p. 128).

Au-delà des résultats pouvant être obtenus par cette méthode, celle-ci nous est apparue particulièrement adaptée à notre public de référence. En effet, dans le travail social, les temps d'échange et d'analyse sur les situations rencontrées sont très fréquentes. Aussi, les GAP (Groupe d'Analyse des Pratiques) ou les supervisions sont des pratiques communes et répandues et dans la majorité des cas. Nous pouvons aisément imaginer que l'ensemble voir la quasi-totalité des chefs de service interrogés ont déjà été confronté à cet exercice. L'explicitation est donc un exercice avec lequel ils sont certainement familiarisés. Vermersch fait d'ailleurs lui-même le parallèle entre les analyses des pratiques, la

supervision ou encore le coaching avec sa méthode d'entretien. Pour lui, l'entretien d'explicitation représente un volet de l'analyse des pratiques (2015, p.125) auquel il manque la partie d'accompagnement au changement.

Premiers résultats

En démarrant notre travail, nous avons imaginé qu'une partie des chefs de service n'auraient que peu de situations à nous présenter dans le cadre de l'entretien d'explicitation. C'est pourtant l'inverse qui s'est produit. Certains réfléchissant même au choix de la situation qu'ils souhaitaient décrire car ils en avaient vécu beaucoup. Même les personnes ayant peu d'expérience dans la fonction de chef de service sont parvenues sans difficulté à nous présenter une situation. Notre seconde surprise est venue de la gravité et de la variété des situations présentées. Si la question du stress au travail apparaissait de prime abord comme un risque assez évident au regard de la tension du secteur et de la complexité de la mission, nous n'avions pas imaginé avoir autant de variété dans les situations présentées.

Nous pouvons également relever qu'aucune des personnes interrogées, et malgré la grande diversité des formations suivies pour occuper un poste de chef de service, n'a évoqué une quelconque formation/initiation ou sensibilisation à la question des RPS dans leurs diplômes initiaux. Pourtant, dans le cadre du plan santé au travail, il est évoqué la question de

« Renforcer les compétences des managers dans leur capacité à soutenir des démarches de QVT, en particulier à la faveur des projets de transformation. Il s'agirait notamment de favoriser, dans les universités d'entreprise, les grandes écoles et les écoles d'ingénieur, par des méthodes pédagogiques appropriées, des enseignements de nature à permettre aux cadres de mieux concilier les exigences de l'activité de travail et les objectifs de performance dans la conduite de leurs projets » (Ministère du Travail, de l'Emploi, de la Formation professionnelle et du Dialogue social, 2016, p.62).

Ainsi parmi les 16 personnes interrogées, 10 personnes n'ont jamais bénéficié de formation sur les RPS. Sur les 6 personnes qui ont bénéficié de ce type de formation, 3 en ont bénéficié de manière indirecte, du fait de fonctions antérieures (psychologue du travail, mandat de représentant du personnel) ou dans le cadre de la préparation d'une démarche de diagnostic. 2 personnes ont bénéficié d'une formation sur la thématique de la QVT (Qualité de Vie au Travail) et ont abordé la question des RPS dans ce cadre. A noter toutefois que les RPS ne représentent qu'une partie de la QVT. En effet, *« La qualité de vie au travail désigne et regroupe sous un même intitulé les actions qui permettent de concilier à la fois l'amélioration des conditions de travail pour les salariés et la performance globale des entreprises, d'autant plus quand leurs organisations se transforment. »* (*ibid.*,p.61). En conclusion, seulement une personne a bénéficié d'une formation directement en lien avec les RPS dans le cadre de sa fonction de chef de service.

Conclusion

L'analyse croisée des données recueillies dans les deux phases d'entretien nous a permis de mettre en relief les éléments de l'entretien d'explicitation notamment concernant les écarts entre les conceptions et les actes sur le terrain. Elle nous a également permis de mettre en lumière le faible impact des formations sur les RPS sur le management des cadres ou encore l'importance du transfert de compétence entre les fonctions d'éducateurs spécialisés et les

fonctions de chef de service. Nous avons également mis en exergue l'importance et les conditions propices à l'analyse réflexive et, en conséquence, à la montée en conséquence des chefs de service.

Bibliographie

Durat, L., & Bartoli, A. (2014). La face cachée des risques psycho-sociaux : pour une requalification managériale et organisationnelle. *Gestion et management public, Vol 3/n°1*, 17-43.

Laugaa, D., & Bruchon-Schweitzer, M. (2005). L'ajustement au stress professionnel chez les enseignants français du premier degré. *Orientation scolaire et professionnelle, 34(4)*, 499-519.

Ministère du Travail, de l'Emploi, de la Formation professionnelle et du Dialogue social. (2016). *Plan Santé au Travail*. Récupéré du site internet du Ministère le 25.04.2021 à l'adresse : https://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/exe_pst_2016-2020_ok_v7_web.pdf

Ministère du Travail, de l'emploi et de l'insertion. (2010). *Risques psychosociaux*. Récupéré du site internet du Ministère le 26.10.2018 à l'adresse : <https://travail-emploi.gouv.fr/sante-au-travail/prevention-des-risques-pour-la-sante-au-travail/article/les-rps-c-est-quoi>

Vermersch, P. (2015). Subjectivité agissante et entretien d'explicitation. *Recherche & Formation, 80 (3)*, 121-130.

Un intervalle d'apprenance pour se développer

Laurence DURAT, Université de Haute-Alsace, LISEC
2 rue des frères Lumière, 68093 Mulhouse, France
laurence.durat@uha.fr

Résumé

A embrasser du regard les recherches que nous avons menées depuis près de 20 ans sur l'encadrement dans différents champs de pratique, des managers du secteur privé à l'encadrement supérieur des collectivités territoriales en passant par les responsables de l'université ou les chefs de service de la protection de l'enfance, des lignes de force nous paraissent se dessiner de manière persistante en termes d'organisation de leur activité mais aussi de développement professionnel. Nous tenterons de montrer les écarts entre la vision normative de l'encadrant et son activité réelle et proposerons une conception plus relationnelle de son activité prise dans un champ socio-conceptuel constamment en train de se transformer. Nous tracerons une perspective développementale fondée sur un espace sécurisé capable d'ouvrir un intervalle d'apprenance pour les professionnels.

Mots clés

Intervalle d'apprenance, champ socio-conceptuel, encadrant, situation critique.

1. Déconstruire une vision idéale du manager

Il existe un écart abyssal entre la représentation traditionnelle des encadrants organisant l'activité, la pilotant selon une planification préétablie à l'aide d'instruments de gestion efficaces, dans un horizon dégagé, et l'allocation de temps et d'énergie réellement mise en œuvre par les encadrants lorsque l'activité échappe à toute prédiction et ne suit pas le cours attendu.

Les situations critiques, des attracteurs de l'activité des encadrants

Dans sa dimension d'organisation du travail, les encadrants se confrontent à des tensions multiples (objectifs et modalités de l'effectuation du travail, normes du travail, conflits d'interprétation, rapports de pouvoir, etc.) qui apparaissent - ce qui est aussi le cas dans maintes activités de travail - et prennent une place centrale dans l'identité managériale - dans la mesure où leur résolution contribue notamment à légitimer ou pas (Durat, 2011) le manager dans son rôle, ce qui semble assez spécifique à l'encadrement (Durat, 2014). Ces tensions, perçues comme des perturbations pour les managers novices, et comme des risques à gérer par les plus expérimentés, évoluent ainsi comme des nœuds, des « nexus », attracteurs et organisateurs d'une part importante de l'activité anticipatrice et régulatrice du travail concret d'encadrement.

L'identification et la prise en compte de ces tensions et crises constituent dans certaines situations des possibilités, des moyens, des leviers de développement des compétences, permettant un changement cognitif et identitaire ou, au contraire, demeurent des obstacles et des entraves, générant des comportements de repli, de retrait, voire d'inhibition de la décision et de l'action ;

nous proposerons des indicateurs observables de ce développement pour ces professionnels, puis discuterons des conditions favorables ou défavorables à la transformation des dilemmes en opportunités d'apprentissage. Sur ce point, la notion dialectique de contradiction présente dans tout système d'activité, joue un rôle important dans le processus qu'Engeström nomme apprentissage expansif (Engeström, 1987) et prend appui sur un principe dialogique (Engeström, 2011) souvent bien difficile à assurer dans l'activité collective (Durat & Bartoli, 2014), même lors des temps organisés de réflexivité. Nous avons observé qu'il ne s'agit pas simplement de mettre en place les conditions de ce dialogue, et de ce que nous appelons une co-élaboration cognitive, mais qu'en sus de soutien instrumental, une forme de soutien social (Durat & Brunet, 2014), voire émotionnel (Durat, 2020) est également nécessaire pour permettre des transformations observables.

Le rôle central des encadrants dans la décision ?

Le rôle global de l'encadrement peut être nettement revisité depuis la conception classique des « managers » véhiculée par les sciences de gestion, qui peine pourtant à se renouveler.

Reprenons brièvement l'évolution de cette conception. Dans les écrits fondateurs de l'ingénieur français Henri Fayol, considéré comme précurseur du management, portant sur les principes de l'administration industrielle et générale (Fayol, 1916), les fonctions d'encadrement identifiées sont : la prévoyance, l'organisation, le commandement, la coordination et le contrôle. Il part du principe que « la capacité administrative » croît au fur et à mesure qu'on s'élève dans la hiérarchie. Même s'il prend acte que la fonction administrative n'a pour organe que le corps social, son postulat repose sur la nécessité d'une présence ou d'une représentation constante de l'autorité qui commande. En nos termes, l'activité d'encadrement ne pourrait se passer d'une intervention constante et surplombante, au péril de renoncer à l'ordre dans les entreprises. Cette façon de penser l'encadrement comme à la fois central et organisateur de l'activité productive se nuance à peine avec le temps. Mintzberg proposera durant toute sa carrière une vision de l'encadrement en accentuant le rôle du cadre essentiellement en ce qui concerne « les devoirs ordinaires et réguliers, en particulier celui de transmettre les informations et faire fonctionner l'organisation hiérarchique » (Mintzberg, 1990), la plus grande partie du travail du cadre venant de son accès à l'information pour la « prise de décisions » et les relations interpersonnelles (Mintzberg, 1973, 1986, 2005). Il reconnaît un aspect intuitif et non explicite à son travail et manipulateur de l'information et adaptateur plutôt que planificateur. Sans vraiment parvenir à atteindre son ambition de dévoilement des activités du cadre, Mintzberg reconnaît l'extraordinaire complexité de son travail, « bien plus forte que ne le suggère la littérature traditionnelle ». Il est resté de ses analyses des éléments centraux et maintes fois repris : la part difficile, non programmée, peu définie, brève, variée, fragmentée, sous pression de son activité et le risque majeur qu'il encourt de la superficialité. Mais Mintzberg reste attaché à la représentation classique de l'encadrant : comme il est au centre des flux d'information, il lui serait difficile de déléguer la responsabilité de la prise de décision, celui-ci doit prendre en charge **lui-même, totalement**, l'élaboration de la stratégie de son unité. Il reste à ce titre le « centre nerveux » de l'organisation.

La compétence à reformuler les problèmes

Une conception un peu élargie a été proposée par les spécialistes de décision stratégique ; d'après certains auteurs (Lyles & Thomas, 1988), les managers sont continuellement confrontés à des situations qui semblent revêtir un caractère problématique pour l'organisation dans laquelle ils exercent leurs fonctions. La

littérature de gestion dénomme ces problèmes 'mal définis' ou 'mal structurés' dans la mesure où ils ne possèdent ni structure prédéterminée, ni frontières pré-établies. Afin d'entreprendre des actions jugées nécessaires, en réponse à ces situations problématiques, ceux-ci devraient fournir des efforts de construction mentale pour les comprendre, en définissant leur nature et en décrivant leurs aspects essentiels. Il reviendrait aux cadres de *construire* ses propres définitions des problèmes 'repérés', ils créeraient ainsi des systèmes structurés de dimensions qui représentent ces situations en focalisant leur attention sur certains de leurs aspects. En ce sens, les problèmes n'auraient d'autre réalité que celle que leur confèrent les managers dans leur formulation (Lyles et Thomas, 1988), en particulier lorsqu'ils sont complexes. Les encadrants apparaissent ainsi amenés à transformer la demande qui émerge en l'interprétant, la reconstruisant plutôt que de la transmettre simplement ou d'y faire barrage (fonction de transmission d'information de Mintzberg).

Que pouvons-nous constater sur nos différents terrains d'investigation ? Effectivement, nous avons pu observer des interventions différentes d'encadrants confrontés à une même classe de situations, ce qui montre une formulation personnalisée, une attention accordée à des éléments distincts des situations vécues et une interprétation à chaque fois singulière. Cette perspective constructiviste de la formulation des problèmes se trouve donc attestée. Cependant au regard des activités réellement observées, nous ne tirons pas les mêmes conclusions que ces auteurs, en effet, au-delà d'une formulation propre à l'encadrant, nous avons plutôt vu à l'œuvre un processus itératif et collectif, toujours pris dans des situations particulières, des contextes singuliers, des interactions inattendues, et non le fruit d'un raisonnement seulement individuel qui serait du ressort d'un seul, fût-il responsable de l'équipe. Annie Bartoli utilise pour décrire ce phénomène d'interaction formelle ou informelle entre divers acteurs exerçant une influence directe ou indirecte sur les décisions d' « essais décisionnels » (Bartoli & Blatrix, 2022) pour rendre compte de leur enchevêtrement.

Les encadrants, traducteurs dans un jeu collectif ?

Plutôt que de considérer l'encadrant comme un être doué d'une vision qu'il insufflerait à ses troupes, il faut se rendre à l'évidence que celui-ci déploie son activité dans l'espace partagé avec ses collaborateurs : il n'élabore ni seul, ni une fois pour toute une visée pour l'action mais donne et reçoit des influences pouvant provenir de tous les partenaires de l'activité, tente de configurer des diagnostics successifs, puis des ajustements par la voie de transactions incessantes pour rendre acceptables les décisions et actions proposées. L'efficacité de son activité dépend davantage de sa capacité à ouvrir un espace d'élaboration commun aux différentes logiques en présence et à faire advenir un compromis entre celles-ci.

Il nous semble plus heuristique de considérer que cette transformation serait pour le moins une traduction, au sens de Michel Callon (CALLON, 1986), loin de la conception encore majoritairement enseignée en management, ce processus ne peut donc pas être solitaire et descendant (pouvoir décisionnel survalorisé et mythifié), il est collectif et multidirectionnel. L'enjeu pour l'encadrant serait alors de transformer un problème de sorte qu'il s'intègre aux préoccupations et soit acceptable pour lui et pour ses collaborateurs -surtout son équipe proche- qui auront à la mettre en œuvre quotidiennement en opérant des ajustements à la marge ou plus importants.

D'une approche socio-cognitive...

Pour analyser la conduite des interactions entre les encadrants en situation et tenter d'en inférer les mécanismes qui produisent les décisions, leurs modes de raisonnement et leurs effets, le recours au cadre d'interprétation de l'approche socio-cognitive (ou psychologie sociale cognitive, Abric, 1994 ; Moscovici, 1984 ; Lauriol, 1998) nous semble en première approche pertinent. Celui-ci se centre sur l'analyse de l'interaction comme processus de construction sociale de la réalité. Cette approche se penche sur l'étude des cognitions sociales, c'est-à-dire sur l'analyse des processus par lesquels les individus produisent leurs conduites sociales. Nous avons pu observer que l'activité collective des dirigeants et des encadrants se propose d'agir par la parole sur l'action d'autrui, par la voie d'énoncés discursifs qui ont pour finalité d'orienter les choix des partenaires dans l'activité de différentes façons. Les objets transformés sont des représentations. Opérateur conceptuel qui tente d'élucider le passage du niveau individuel au niveau collectif, la représentation sociale est à la fois « *le produit et le processus d'une activité mentale et sociale, par lequel un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique* » (Abric, 1994). Ni stable, ni durable (comme le pensait au départ Emile Durkheim, 1895), la représentation « *n'est donc pas un simple reflet de la réalité, elle est une organisation signifiante* » qui constitue « *un guide pour l'action, elle oriente les actions et les relations sociales* » (Abric, 1994).

Nous avons vu sur nos différents terrains que plus que l'élaboration directe de décisions, les interactions visent à proposer un cadre de représentations qui permettront l'action. Les représentations les plus travaillées sont celles qui concernent les positions de chacun dans un système réticulaire : le réseau lui-même est proposé comme image fonctionnelle, ainsi que les connexions entre les différents individus et groupes dans ce réseau et le mode souhaité de collaboration entre eux. Cette représentation induit des appartenances multiples à des entités collectives (collaborateurs, usagers) mais aussi des espaces de travail communs avec leurs règles de fonctionnement propres et des objets matériels et symboliques de communication.

... Vers un champ socio-conceptuel

Se placer du point de vue des représentations occulte cependant toute la fabrique du groupe, avec ses relations de dépendance, de renforcement mutuel, de protection et de loyauté qui est aussi l'enjeu des représentations collectives de l'activité d'encadrement. La manière dont chaque personne prend sa place dans le groupe, dont son travail et ses manières d'agir sont reçues, la qualité de cet être-en-groupe qui en découle ne sont pas évoquées.

L'analyse des situations d'encadrement sur différents terrains fait apparaître la dimension d'intrication liée non pas à une situation encadrant-salarié, mais à l'ensemble des interactions entre les partenaires de l'activité (collaborateurs proches ou partageant des interactions sur l'activité en amont et aval de celle-ci). Elle montre qu'il ne s'agit pas seulement pour le responsable de donner un cap, des consignes, des orientations de l'action, mais de se situer dans un environnement dynamique, un milieu vivant et mouvant qu'il interprète, d'entrer dans une véritable coactivité. Entrant dans une coactivité, l'encadrant agit constamment sur trois registres simultanément : épistémique, pragmatique et relationnel. Cela signifie qu'il ne suffit pas de comprendre cognitivement l'activité pour la piloter, pas plus qu'il ne suffit de la comprendre pragmatiquement, mais que le registre de tissage du lien avec les autres coactants, et la qualité de ces liens, va être déterminant de l'activité également.

Pour faire droit à l'approche sociocognitive ainsi qu'au modèle du champ conceptuel (Vergnaud, 1996) qui est une théorie psychologique du concept, de la conceptualisation du réel, et pour inclure également la dimension socio-affective

sous-identifiée, nous proposons de parler de « *champ socio-conceptuel* » de l'activité dans lequel les influences et interdépendances mutuelles s'exercent.

2. Les conditions de possibilités d'un développement

Une dimension socio-affective du développement ?

Le maintien du pouvoir d'agir de l'encadrant se situe dans un registre double, autant celui de la fonction de production (atteinte des buts assignés), donc de régulation du système productif, que celui de la fonction socio-affective, de régulation des « états » des personnes et des collectifs. Cette régulation renvoie à une compétence à agir *sur la relation avec et entre* les différents partenaires de l'activité, en référence à la double régulation de l'activité (Rabardel, 2005; Rogalski & Marquié, 2004) qui montre que le rapport du sujet à la situation influence l'activité et produit des résultats qui modifient l'état de la situation et des effets qui modifient l'état du sujet. Ce faisant, dans le système dynamique et interdépendant de l'activité, l'enjeu de notre point de vue, est de produire des expériences de liaison, de tissage d'une expérience accordée entre les partenaires de l'activité (Durat, 2013) ou désaccordées (échec voire rupture de la régulation).

Concernant les affects, la question de leur relation avec l'apprentissage n'a longtemps que peu retenu l'attention des chercheurs en psychologie « la révolution cognitive a généré un intérêt considérable pour le raisonnement et a mis à l'écart l'étude des émotions. Or celles-ci font un retour en force depuis une vingtaine d'années » (Lecomte, 2017) en particulier depuis les travaux de Damasio (Damasio, 1995) ; ce champ d'études est à présent en pleine expansion concernant particulièrement les facultés d'apprentissage des élèves et la relation élèves-enseignants. Nous sommes invités à remettre en question l'idée que les émotions entraveraient les apprentissages, et montrent qu'au contraire, bien souvent, elles facilitent les processus cognitifs essentiels à l'apprentissage. Les recherches en neurosciences montrent que les processus affectifs et les fonctions cognitives agissent de pair, les émotions soutenant l'attention, la mémoire de travail, l'encodage, la consolidation en mémoire ou encore des processus liés au contrôle exécutif (Sander et al., 2017). Ainsi « la pertinence de considérer la dimension émotionnelle des apprentissages pour mieux comprendre les facteurs favorisant leurs acquis » (Bouffard & Vezeau, 2011) ne fait plus aucun doute aujourd'hui. Cela fait droit à une conception de l'apprentissage comme un processus complexe et dynamique qui met en jeu des dimensions cognitives, métacognitives, motivationnelles et émotionnelles en interaction réciproque. Or de la même manière que comme le pointent les chercheurs « la vie socio-émotionnelle de l'enfant se passe majoritairement en contexte scolaire et est en lien direct avec sa capacité d'apprendre » (Sander et al., 2017, p.21) , la vie socio-émotionnelle de l'adulte se passe majoritairement en contexte d'activité professionnelle et nous soutenons que son développement est également corrélé avec celle-ci.

Une fenêtre de tolérance aux affects à identifier

Nous savons à présent que la disjonction longtemps établie entre fonction cognitive et fonction affective est infondée (Damasio, 1994, 1999), et plus encore que le développement cognitif (apprentissage, mémoire, prise de décision, sens critique) est corrélé au développement des compétences socio-émotionnelles (reconnaissance des émotions, expression, régulation des émotions) (Oberlé, 2017 ; Faure, Rimé, 2009 ; Decety). Les travaux sur le système nerveux montrent à quel point il est lié au comportement social, et comment les situations de peur et de stress inhibent l'apprentissage, voire bloquent tout processus rationnel. L'activité psychique est une activité de synthèse, d'intégration comme nous

l'enseignait déjà Pierre Janet, par le langage et les interactions interpersonnelles (Carlson, Yates, Sroufe, 2009) or l'échec de cette intégration est rendue possible dans divers cas, la maladie et le traumatisme, mais plus couramment la fatigue et les émotions également, déclenchant un mode défensif qui entraîne une altération de la capacité à raisonner (cortex pré-frontal inhibé), entraînant soit la confusion, le figement, soit l'hyperstimulation (réponse bi-phasique d'Olgen et Minton, 2000 ; théorie polyvagale de Porges, 2011). Cela a amené les spécialistes de psychotraumatologie à proposer la notion de « fenêtre de tolérance aux affects » hors de laquelle une personne ne peut réfléchir, revenir sur son expérience, la mettre à distance (Daniel Siegel, 1999) est en quelque sorte « intraitable » restant arrimé à une expérience « intemporelle » ; cela signifie qu'à l'intérieur de cette zone d'activation optimale, la personne pourra apprendre, assimiler son expérience, exercer sa réflexivité sur les situations vécues.

Nous avons pu observer dans 4 terrains de recherche les effets d'inhibition voire de désapprentissage que provoquait la sortie de la fenêtre de tolérance aux affects de personnes confrontée à une situation critique. Lorsque qu'une personne interprète les signaux de son milieu comme trop intenses (au regard de sa propre tolérance, fondée sur son vécu antérieur) stimulés par un trop grand nombre de sollicitations et de stress, elle peut sortir de cette fenêtre de tolérance et entrer dans un état où elle ne peut ni mettre à distance, ni même réfléchir, se trouvant bloquée dans une situation sans issue, échappant à toute intelligibilité.

Mais nous avons également pu observer dans 2 cas, comment un dispositif réflexif pouvait, à certaines conditions, ouvrir à nouveau ce que nous nommerons un « intervalle d'apprenance ».

Un intervalle d'apprenance

Nous proposons de nommer cet espace dans lequel l'apprentissage est rendu possible, un intervalle de développement ou « intervalle d'apprenance », concept permettant de spécifier qu'il s'agit d'un espace permettant un progrès, un changement, une transformation, un bénéfice d'apprentissage des personnes ; c'est un intervalle dans le sens où cette ouverture est liée à la situation et permet de s'interroger sur les conditions d'existence de cet espace, la sécurité qu'il nécessite, la plasticité, les effets de fermeture de l'intervalle ; reprendre le terme d'apprenance (Carré, 2005) indique notre intention de faire droit à ce qu'il désignait comme disposition cognitive, conative et affective favorisant l'acte d'apprendre et de faire face à des problématiques complexes, que nous déplaçons cependant d'une disposition individuelle ou collective à la fenêtre de possibilité elle-même, émergeant de la rencontre de l'optimum d'une situation avec les dispositions individuelles de l'apprenant.

Espace de problématisation et espace de socialité, ces deux fonctions ne peuvent survenir que si l'espace en question assure la sécurité affective de ses participants. Ce que Leplat et Rogalski (2011) appellent « définir un espace de travail acceptable et sûr », que Perret-Clermont (2001, p.72) désigne comme nécessité de « construire un espace de pensée sécurisée » est donc un enjeu pour l'élaboration d'une intersubjectivité nécessaire à l'activité.

Cela a plusieurs répercussions :

- d'une part que la dimension cognitive ne peut être décorrélée de la dimension affective et tout particulièrement dans le domaine des métiers de la relation à autrui,
- d'autre part cela nous indique que la dimension socio-affective de l'environnement d'apprentissage est à identifier et prendre en compte par les milieux de travail,

- enfin qu'il est possible, au prisme de cette proposition, d'avancer sur l'accompagnement des professionnels lorsqu'ils se trouvent « empêchés » dans leur développement.

Pour un encadrant, un formateur, un professionnel tuteur, apprendre à détecter cet intervalle d'apprenance chez une personne qu'il accompagne permet de proposer un type d'étayage adapté à son besoin, une distance adéquate, et de rendre efficace ce que Vygotski appelait « la zone de proche développement » dans lequel il peut se situer. Simplement, il s'agit de ne pas restreindre l'existence de cette zone ni à la seule présence d'un tiers médiateur, ni à une visée purement cognitive, mais de prendre en compte la dimension « socio-conceptuelle » qu'elle engage (Durat, 2022).

En conclusion :

De notre point de vue, une démarche uniquement centrée sur l'analyse de l'activité individuelle, cognitive et praxique, même après avoir décrit le contexte du travail, ne peut rendre intelligible les intrications du développement des sujets et du champ socio-conceptuel. L'apport d'Engeström a consisté à étendre la conception initiale de l'activité en un système permettant d'insérer le sujet de l'action dans un milieu socialement distribué et historiquement situé (La Ville & al., 2011). Nous souhaitons adopter un point de vue plus large en considérant qu'il détermine également l'évolution de l'activité. Dans cette perspective, il est cohérent de concevoir l'intrication du développement des sujets et du champ socio-conceptuel lui-même.

Concevoir l'activité comme se déroulant dans un champ socio-conceptuel permet de prendre en compte les différents points et la trame entre professionnels, représentations, artefacts et ce qui les relie mais aussi la dimension perpétuellement évolutive de leurs relations. Cela permet de sortir d'une vision de donation de sens issu uniquement d'un élément ou d'un autre et de voir à l'œuvre les multiples échanges permis selon la qualité de l'espace discursif, la transformabilité des points de vue sur l'activité. Cette conception permet de faire apparaître le tissage de la fonction de production et de la fonction de régulation, rend apparente le poids considérable et mésestimé de celle-ci, du travail sur les liens pour rendre possible la co-activité. Ce champ socio-conceptuel comme espace et temps de l'activité oblige à prendre au sérieux la qualité des liens, la capacité à l'accordage ou le désaccordage des partenaires dans l'activité, la plus ou moins grande fluidité ou viscosité des processus et le rôle de cet accordage dans le développement des personnes comme des collectifs.

Références bibliographiques

- Bartoli, A., & Blatrix, C. (2022). *Le Grand Livre du management public* (5è). DUNOD.
- Binswanger, L. (1930). *Rêve et existence*. Librairie Philosophique J. VRIN.
- Binswanger, L. (1932). *Le problème de l'espace en psychopathologie*. Presses universitaires du Midi.
- Bouffard, T., & Vezeau, C. (2011). Chapitre 2 : Causes et conséquences de la sous-évaluation de ses compétences. In *L'évaluation, une menace ?* (p. 25-34). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.darno.2011.01.0025>
- Carré, P. (2005). *L'apprenance : Vers un nouveau rapport au savoir* (Vol. 1-1). Dunod.
- Damasio, A. (1995). *L'erreur de Descartes : La raison des émotions*. Odile Jacob.

Durat, L. (2011). Construire sa place et orienter un collectif en contexte territorial. *Gérer et comprendre*, 103, 15-25.

Durat, L. (2014). Les expériences d'incidents critiques, des ressources pour le développement des compétences ? *Activités*, 11(11-2).
<https://doi.org/10.4000/activites.1062>

Durat, L. (2020). Former des retraités au tutorat : Questionner les incidents critiques pour conceptualiser les compétences transversales liées à l'action. *Recherches en éducation*, 42, Art. 42. <https://doi.org/10.4000/ree.1633>

Durat, L., & Bartoli, A. (2014). La face cachée des risques psycho-sociaux : Pour une requalification managériale et organisationnelle. *Gestion et management public*, 3(3), 17-43.

Durat, L., & Brunet, F. (2014). Les facteurs de risques psycho-sociaux chez les personnels de l'enseignement et de la recherche. *Formation emploi*, 125(1), 29-46.

Engestrom, Y. (1987). *Learning by Expanding : An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research* (2^e éd.). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139814744>

Engeström, Y. (2011). Théorie de l'Activité et Management. *Management Avenir*, n° 42(2), 170-182.

Fayol, H. (1916). *Administration industrielle et générale* (P. Morin, Éd.). Dunod.

Lecomte, J. (2017). *30 grandes notions de la psychologie: Vol. 2e éd.* Dunod; Cairn.info. <https://www.cairn.info/30-grandes-notions-de-la-psychologie--9782100763474.htm>

Leroy-Viemon, B., & Moscato, F. (2008). Le problème de l'espace en psychologie du sportif. L'espace thymique comme foyer du lien « soi-monde-autrui ». *Filigrane : écoutes psychothérapeutiques*, 17(2), 174-194.
<https://doi.org/10.7202/019427ar>

Lyles, M. A., & Thomas, H. (1988). Strategic Problem Formulation : Biases and Assumptions Embedded in Alternative Decision-Making Models. *Journal of Management Studies*, 25(2), 131-145.

Mintzberg, H. (1973). *The nature of managerial work*. HarperCollins publ.

Mintzberg, H. (1986). *Le pouvoir dans les organisations* (P. Sager, Trad.). Éd. d'Organisation.

Mintzberg, H. (1990). *Le manager au quotidien : Les dix rôles du cadre* (P. Romelaer, Trad.). Les Ed. d'organisation.

Mintzberg, H. (2005). *Des managers, des vrais ! Pas des MBA : Un regard critique sur le management et son enseignement* (M.-F. Pavillet, Trad.). Éd. d'Organisation.

Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In P. Rabardel & P. Pastré, *Modèles du sujet pour la conception : Dialectiques, activités, développement* (Vol. 1-1). Octarès, DL 2005.

Rogalski, J., & Marquié, J.-C. (2004). Evolution des compétences et des performances. In J.-M. Hoc & F. Darses, *Psychologie ergonomique : Tendances actuelles* (Vol. 1-1, p. 141-173). Presses universitaires de France.

Sander, D., Denervaud, S., Franchini, M., & Gentaz, E. (Éds.). (2017). Les émotions au coeur des processus d'apprentissage. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 20-25.

Schwartz, Y., & Durrive, L. (2003). *Travail et ergologie* (Octarès).

Schwartz, Y., & Durrive, L. (2009). *Entretiens sur l'activité humaine* (Vol. 1-1). Octarès éd.

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (Vol. 1-1, p. 275-292). Presses universitaires de France.