



HAL
open science

Passe-moi la clé de 12 !

Cédric Verbeck

► **To cite this version:**

Cédric Verbeck. Passe-moi la clé de 12 !. Les cahiers dynamiques, 2016, 68 (2), pp.32.
10.3917/lcd.068.0032 . halshs-04160728

HAL Id: halshs-04160728

<https://shs.hal.science/halshs-04160728v1>

Submitted on 12 Jul 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Passe-moi la clé de 12 !

Une boîte à outils pour les cadres ?

Cédric Verbeck

DANS **LES CAHIERS DYNAMIQUES** 2016/2 (N° 68), PAGES 32 À 39
ÉDITIONS **ÉRÈS**

ISSN 1276-3780

ISBN 9782749253374

DOI 10.3917/lcd.068.0032

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-dynamiques-2016-2-page-32.htm>



CAIRN.INFO
MATIÈRES À RÉFLEXION

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Érès.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Passe-moi la clé de 12 !

Une boîte à outils pour les cadres ?

Que se cache-t-il derrière la demande d'outil(s) qui permettrait de répondre à la complexité de situations éducatives ou institutionnelles rencontrées dans le travail social et à la PJJ ? Pour répondre à cette question, et en appeler d'autres, Cédric Verbeck, sociologue et formateur, s'est appuyé sur l'observation et une solide bibliographie. Son terrain : les actions de formation continue « tous publics », les groupes d'entraînement à l'analyse des situations professionnelles (GEASP) menés avec différentes promotions ainsi que quelques entretiens informels avec des directeurs(trices) de service et des responsables d'unités éducatives, cadres qui participaient, en tant que stagiaires, à ces formations.

« Est-ce que vous avez un outil ? » Voilà une des phrases que j'ai très régulièrement entendue dans les formations proposées, dans le lieu où j'exerce, le pôle territorial de formation (PTF) Centre-Est¹ durant ces deux dernières années. Les nombreuses situations professionnelles² évoquées par les agents³, révèlent des activités particulièrement complexes, c'est-à-dire prenant en compte de multiples variables toutes

Cédric Verbeck est formateur au pôle territorial de formation Centre-Est. Docteur en sociologie, il est membre de l'équipe « Travail, institutions, professions, organisations » du Centre Max Weber, UMR 5283, à Lyon.

1. L'École nationale de protection judiciaire de la jeunesse (ENPJJ) assure la formation des professionnels de la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ). Elle est organisée en un site central et des pôles régionaux, les PTF.
2. Situations dites « éducatives » concernant l'accompagnement du jeune suivi et situations « institutionnelles » concernant plus largement les interactions entre les professionnels et leur institution.
3. Cet article parle plus particulièrement des cadres, mais les situations de formation faisaient également participer des éducateurs, des psychologues et des assistantes sociales.

plus ou moins reliées entre elles et ayant un effet plus ou moins important sur les situations professionnelles vécues et observées. Edgard Morin en 1990 faisait référence à l'étymologie. « Complexus », c'est-à-dire « ce qui est tissé ensemble », et c'est précisément cette idée de maillage qui est intéressante. Comment les professionnels analysent-ils leur travail et comment, par la demande d'outils, pourraient-ils neutraliser cette analyse ? On admettra que penser la complexité permet de déconstruire les raisonnements binaires et simplistes souvent entendus sur le terrain attribuant des responsabilités à un individu, un petit groupe d'individus ou encore à l'institution comme entité globale dématérialisée. Dès lors, comment peut-on intégrer dans notre organisation du travail un temps pour penser cette complexité

Penser la complexité permet de déconstruire les raisonnements binaires et simplistes.

là où les « outils » fournis s'affichent souvent comme voulant simplifier notre quotidien ? Cependant, s'intéresser à la complexité de nos situations de travail peut avoir un double effet négatif, paralysant et insécurisant, en créant de nombreuses incertitudes. James March⁴, en 1998, déconstruit quatre mythes du management (la rationalité, la hiérarchie, le leader et l'efficacité historique) et pose la question de savoir si l'enseignement du management doit favoriser la capacité à être apte à l'action quotidienne en propageant ces mythes ou alors nous condamner à la passivité par la compréhension de notre capacité limitée à poursuivre un idéal de justice. On peut résumer cette idée avec la figure du chercheur et du consultant, « l'un en sait trop pour prendre le risque d'émettre un avis, l'autre donne des conseils grâce à son ignorance ». La déconstruction de ces mythes tout comme la réflexion d'une pensée complexe, si elles sont vitales, peuvent s'avérer dangereuses car ces mythes donnent également du sens aux actions quotidiennes des professionnels. Marie-Anne Dujarier, en 2015, indique que le travail d'aujourd'hui est de plus en plus régulé par des dispositifs visant à cadrer nos activités. Elle développe ainsi les « dispositifs de finalité » dont l'objectif est de quantifier et de fixer les objectifs du travail à faire (nombre d'entretiens, de dossiers ou de mesures à faire). Les « dispositifs de procédés » qui indiquent la manière qu'il faut utiliser pour parvenir à ces objectifs. Les « objectifs d'enrôlement » qui ont pour objectif de faire intégrer à chaque acteur (professionnels mais également usagers) son rôle dans la partition de l'activité prescrite ; en les faisant adhérer

4. James Gardner March, né en 1928 à Cleveland dans l'Ohio, professeur émérite à Stanford, est un des pionniers de la théorie des organisations.

aux changements et aux transformations du travail. Cependant, ces dispositifs ont l'avantage de permettre au travailleur de se reposer sur eux. Le respect de la procédure, du chiffre permet de ne pas se poser de questions et « d'accepter le sens du travail donné par le haut⁵ ». Interroger la pratique professionnelle à travers ces procédures c'est prendre le risque de créer une incertitude qui peut générer une insécurité des situations de travail pour les individus (insécurité socio-économique mais également une insécurité liée aux changements « incessants ou incompréhensibles⁶ »). Penser la complexité est alors un pari pour tenter de se saisir de l'incertitude non plus comme une « boîte noire » mais comme une construction à laquelle l'ensemble des acteurs peuvent apporter des éléments de certitudes et d'incertitudes. Encore faut-il pouvoir la penser dans son organisation du travail. Chalas, Gilbert et Vinck, en 2009, notent comment la notion d'incertitude est devenue centrale dans le discours managérial contemporain faisant rupture avec le discours des années 1950-1970 où le vocabulaire mobilisé faisait référence à la maîtrise (prévision, anticipation, planification).

À questions complexes, réponse simple ?

Il faut relever que la question présentée en introduction est souvent utilisée au singulier, « un outil ». Ainsi, même après s'être accordé sur la complexité d'une situation professionnelle impliquant⁷ une structure PJJ avec un turn-over important, un trop jeune enseignant de l'Éducation nationale, des magistrats « déconnectés de la réalité », des policiers « qui ne comprennent pas notre métier », un éducateur « qui n'est pas compétent », des familles en France et à l'étranger, des jeunes dont certains peuvent avoir un suivi psychiatrique important, des arrêts maladies, un contexte de crise économique mondiale, des rapports et des tableaux *Excel* à rendre « pour hier » qu'on ne reverra pas une fois envoyés, un divorce, une formation continue « trop théorique » ou encore l'absence d'un cadre depuis trois mois, il n'est pas rare de s'entendre demander s'il existe « un outil pour gérer ce genre de situations ? ». S'intéresser au sens et aux justifications qui sont donnés à cette question permet de comprendre dans quelles logiques se trouvent

5. M.-A. Dujarier (2016), *L'activité, un processus invisible*, Lien social, n° 1189, août 2016, p. 17-18.

6. Mesurer les facteurs psychosociaux de risque au travail pour les maîtriser, rapport du collège d'expertise sur le suivi des risques psychosociaux au travail, 2011.

7. Tous les exemples cités sont tirés des éléments les plus récurrents entendus dans les formations.

les professionnels qui viennent en formation lorsqu'ils évoquent leurs situations de terrain. Pour Journé, Grimand et Garreau (en 2015), la complexité est anxiogène et les individus tentent de mettre en place des mécanismes de défense en essayant d'avoir prise sur la complexité en tentant « d'enfermer le réel dans un système tellement cohérent qu'il conduit à la myopie organisationnelle ». Lorsque qu'une situation professionnelle est finement détaillée (en formation continue (FC), groupe d'entraînement à l'analyse des situations professionnelles (GEASP) ou atelier de pratiques professionnelles (APP)) avec l'ensemble des acteurs directs et indirects et en analysant les liens entre l'ensemble de ces éléments, les professionnels en tirent souvent deux conclusions. La première est le sentiment que « l'on ne peut rien faire » et la deuxième est que cela ne tiendrait qu'à l'institution « mais ça c'est la PJJ ». Si dans les situations de travail les professionnels agissent et échangent sur ces actions, on retrouve constamment dans les sessions de travail de nombreuses simplifications : l'incompétence d'un(e) assistant(e) social(e), le manque de responsabilité et de prise de position claire d'un(e) cadre ou encore l'émotivité d'un(e) éducateur(trice) et son manque de « mise à distance »... une institution désincarné ou tout part à vau-l'eau. Sans nier la possibilité de ces éléments, ces réponses sont souvent « invoquées » comme étant la principale cause des maux de la structure.

Comprendre et décrypter la demande

Trois hypothèses permettent de tenter de comprendre ce que cette demande d'outils peut signifier dans les stratégies des acteurs essayant de se saisir de la complexité des situations professionnelles qu'ils rencontrent. La première concerne ce que nous nommerons une idéologie de l'action mettant les professionnels dans une forme d'action permanente rendant difficile la « prise de distance » souhaitée pour une réflexion sur leurs activités de travail, même lorsqu'ils sont en formation. La deuxième hypothèse concerne un paradoxe généré par la place des professionnels au sein de la PJJ, et notamment les interactions cadres et non-cadres. On retrouve d'un côté des discours concernant des incertitudes récurrentes sur les places et rôles de chacun traduits en formation par de nombreuses incompréhensions sur le « qui fait quoi ». De l'autre côté, les formations restent pourtant très homogènes mélangeant rarement les publics de cadres et de non-cadres et rendant difficile « le pas de côté » lorsque les professionnels échangent sur un cas précis, chacun jouant parfaitement son rôle. La dernière hypothèse concerne la gestion des émotions véhiculées par les professionnels de la PJJ et la manière dont la prise en compte ou non de ces émotions peut affecter la formation et l'analyse du travail qui peut y être menée.

La première hypothèse ouvre la réflexion sur une idéologie de l'action qui serait une incitation permanente à l'action. Il faut ainsi « rendre compte », « engager des ressources », « mener des actions », surtout lorsque la menace des emplois est présente si l'activité n'est pas à la hauteur. Dans ce contexte, la gestion des urgences est une thématique fréquemment traitée lorsque l'on parle de l'organisation du travail des professionnels de la PJJ et notamment de l'encadrement. Ce n'est pas rare d'entendre que « tout s'accélère » que « le temps éducatif s'accélère et se réduit » ou « qu'il faut bien que quelqu'un le fasse ». La place de la technologie n'est pas absente de cette réflexion. Les cadres venant en formation continue mettent en avant l'envie de « prendre de la distance et du recul » sur leurs activités de travail... et pourtant les sessions de travail sont régulièrement interrompues par des appels téléphoniques. Si le caractère de ces

**La gestion
des urgences est
une thématique
fréquemment
traitées lorsque
l'on parle
de l'organisation
du travail
des professionnels.**

urgences est certainement avéré, cela pose d'emblée la question des apprentissages et de la mise à distance possible sur une analyse du travail dans de telles conditions. Les emails accessibles partout, notamment en formation, avec des clefs 3G, les téléphones mobiles et l'ordinateur semblent avoir profondément changé notre rapport au temps et à l'urgence. Une analyse plus fine du travail serait nécessaire afin de comprendre de telles relations mais ces technologies participent probablement à cet effet d'accélération. Cette idéologie de l'action génère en même temps un paradoxe où les professionnels mettent en avant une attitude de distance liée à la réflexion et une attitude d'accélération et d'urgence qui serait liée à une action permanente. Les différentes injonctions à l'action rencontrées laissent ainsi peu de place au temps de la réflexion et à l'innovation professionnelle. C'est ainsi que la demande d'outils peut être interprétée comme une volonté de « faire », laissant peu de place à la manière dont ils vont pouvoir être adaptés aux spécificités des terrains.

Concernant la deuxième hypothèse, en rapport avec la gestion des émotions, une rapide analyse du statut des différents personnels venant en formation continue au PTF Centre-Est permet de partir d'un premier constat concernant la mixité des publics présents. En dehors des formations réservées aux seuls cadres (sur lesquelles on pourrait s'interroger quand les sujets abordés semblent concerner l'ensemble des agents comme les formations sur les risques psycho-sociaux (RPS) alors que les formations « tous publics » ne mobilisent qu'un pourcentage très peu

élevé de cadres⁸), Michel Foudriat en 2016 pointe le risque d'aveuglement cognitif que peuvent produire les interactions cadres-subordonnés lorsque tout le monde se cantonne à jouer son rôle et ne cherche pas à comprendre les difficultés des autres professionnels. Il décrit les stratégies des managers ayant intérêt à ignorer les contraintes des subordonnés pour ne pas à faire face à « un dilemme, celui d'avoir à tenir compte des contraintes qui précisément ont été à l'origine d'une façon de penser les règles ». Les cadres vont ainsi défendre le formalisme des règles dénonçant l'incompétence d'un subordonné ou le manque d'appropriation du sens des règles. Les subordonnés restent également dans un constat, celui d'un supérieur déconnecté de la réalité qui n'entend pas les difficultés du « terrain ». Michel Foudriat parle alors de « boucles systémiques » qui finissent par créer des tensions entre les acteurs. Ces écarts entre différentes réalités de terrain qui sont exprimées, lorsqu'ils ne sont pas traités, favorisent les méconnaissances réciproques. Si, individuellement, tous s'accordent à dire que la mixité en formation serait positive, celle-ci se constate pourtant assez peu. Elle pourrait pourtant participer à la déconstruction de cet aveuglement et permettre une co-réflexion autour de la co-construction des activités de travail. La grande difficulté reste que cela nécessite de repenser les rôles et places de chacun et on voit combien les « boucles systémiques » neutralisent cette possibilité. Cette question n'est alors pas anodine dans un contexte où les fonctions du (de la) responsable d'unité éducative (RUE) et du (de la) directeur (trice) de service (DS) ont été mises en place récemment⁹ et questionnent à nouveau la place et le rôle de chacun dans le fonctionnement des unités éducatives.

Pour la dernière hypothèse, une recherche menée sur quatre antennes de la caisse d'allocations familiales (CAF) par Eggrickx et Mazars-Chaperon, en 2012, traite du paradoxe de la bureaucratie. Cette dernière est basée sur un contrôle des émotions qui permet de garantir une certaine neutralité et une objectivité de traitement mais qui en même temps générerait beaucoup d'émotions négatives et de conflits par ce qui peut être vécu comme un refoulement. Ce « cercle vicieux émotionnel » serait ainsi, de manière non-intentionnelle, propagé par l'encadrement soucieux de tenir son « rôle social ». Le contrôle des émotions devient un rempart à une implication personnelle permettant d'avoir, en tant que cadre, une influence sur l'équipe en étant considéré

8. Dans les formations « tous publics » les cadres sont représentés à hauteur de 2,5 % en moyenne pour le PTF Centre-Est, alors que le taux d'encadrement sur la fonction éducative (DS et RUE) de la région Rhône-Alpes-Auvergne est de 10 %.

9. Voir la circulaire PJJ-2010/SDRHRS n° 2010-01 sur la mise en place des RUE à compter de 2010.

comme une personne « objective ». La limitation des émotions dans un cadre bureaucratique facilite également l'esprit de corps. L'exemple de l'éducateur (trice) décrit(e) comme trop impliqué(e) émotionnellement auprès d'un jeune ou de sa famille fait régulièrement consensus parmi les professionnels qui s'opposent – souvent en bloc – face à ce qui peut être considéré comme un comportement qui n'est pas jugé professionnellement acceptable. Ce qui se joue à l'échelle des éducateurs sur la « bonne distance » pourrait également être investigué concernant la gestion des émotions dans l'encadrement. Lenzi, en 2015, décrit cela par la dichotomie entre « la personne » débordée par ses affects et le « professionnel » censé les contenir. Le contrôle social passe alors par le regard des autres professionnels. C'est ainsi que certains éducateurs (trices) peuvent se voir rappelé(e)s à l'ordre par les autres professionnels par des remarques du type « tu ferais mieux de l'adopter ce jeune » indiquant que le lien éducatif est surinvesti émotionnellement. La littérature qui s'intéresse aux émotions¹⁰ dégage trois types de questionnements sur la contagion émotionnelle, le travail émotionnel et le lien entre les émotions et l'apprentissage et le changement. Le temps passé, s'il est vital, à traiter ces émotions, ne permet pas toujours de traiter les objectifs de formation ni de traiter l'organisation des activités de travail. Si les formations doivent pouvoir servir également d'espaces pour « décompresser, prendre du recul, avoir une bulle d'air », on peut s'interroger sur le fait qu'elles puissent être vécues comme de trop rares moments et sans lien avec le retour sur le terrain.

D'autres questions se posent

Pour Fabienne Hanique, « le collectif, éclaté, exténué, sans cesse recomposé, n'est plus en mesure de renouveler un genre professionnel auquel les agents puissent se référer lorsque le doute s'empare d'eux ; la hiérarchie, coupée de ses troupes et accaparée par la gestion, ne constitue plus une ressource et perd sa capacité à juger le travail effectué¹¹ ». Cette description noire rappelle que les rôles joués par les professionnels ont également pour vocation à répondre aux incertitudes auxquelles ils sont confrontés. Une analyse de l'activité devient alors nécessaire pour tenter de comprendre comment les rôles joués par chacun permettent de sécuriser le quotidien des professionnels tout en anesthésiant les capacités d'analyse des activités de travail. Travailler,

10. George (2000), Goleman (1995), Haag, Laroche (2009), Pugh (2001). On notera également un focus sur la PJJ avec les travaux de Lenzi (2016).

11. Fabienne Hanique (2014), *Le sens du travail. Chronique de la modernisation au guichet, ères*, coll. « ères poche », p. 9.

Les rôles joués par les professionnels ont également pour vocation à répondre aux incertitudes auxquelles ils sont confrontés.

nous rappelle Marie-Anne Dujarier, n'est pas seulement exécuter, c'est également agir, être en activité. C'est cette activité, entendue comme un processus, qui permet d'apporter des éléments de réponse à la question « qu'est-ce que je fais là ? ». Si l'on accepte le postulat que le renouvellement des règles, par les nombreuses interactions sociales générées, produit un « vivre ensemble » professionnel, il devient nécessaire de sanctuariser des espaces de co-réflexion sur l'activité. Il en va du sens donné au travail réalisé. Les dispositifs utilisés par les professionnels ne fonctionnent qu'avec une nécessaire adaptation aux particularités de chaque terrain parce que les problèmes du réel ne se laissent pas enfermer dans une discipline ou dans des outils. Dans ce contexte, quel rôle peut jouer la formation ? Comment les cadres, formés également pour analyser le travail, peuvent-ils prévoir des espaces de coréflexion au sein des unités ? Et comment penser un rapport non-utilitariste aux savoirs et aux connaissances ?