[Développement professionnel des militant.e.s de l'UNSA Éducation]



Rapport de recherche-action

du Centre Henri Aigueperse

pilotée par Denis Adam

Étude menée pour

Agence d'objectifs de

Recherche - Formation Histoire sociale

CENTRE HENRI AIGUEPERSE

Mai 2020

Ont participé à cette recherche-action :

Alain Brousse
Angélina Bled- Pastorino
Cécile Capy-Gilardot
Cyrille Chaleix
Bérengère Delhomme
Anne-Marie Haller
Pauline Laby-Le Clercq
Emmanuel Margerildon
Xavier Suelves
Patrice Weissheimer

Démarche animée par Denis Adam

Béatrice Laurent a fourni les éléments de la partie 2.B

Sommaire

Introduction

Partie 1 : Le développement professionnel

A/ Qu'est-ce que le développement professionnel ?

1. Un concept non stabilisé
2. Reconnaître la professionnalité
3. Au-delà de la formations
4. Dépasser la seule reconnaissance d'acquisition de compétences
5. Le rôle de l'accompagnement

B/ Le développement professionnel dans les textes et les pratiques

1. Champ de l'entreprenariat
2. Champ des professions de santé
3. Dans la Fonction publique
4. Dans l'Éducation nationale et l'Enseignement agricole
    - 4.1 – Le rapport Filâtre
    - 4.2 – Pour les personnels non-enseignants
    - 4.3 – Du côté de l'international, des principes communs mais des organisations diverses
    - 4.4 – Des transformations opérées

C/ Conclusion de la 1ère partie

Partie 2 : Réfléchir en réalisant, la recherche-action : démarche et résultats

A/ Le recherche-action : points de départ

1. De quoi s'agit-il ?
2. La commande au Centre Henri Aigueperse
3. Le choix de la recherche-action

B/ Avancer en marchant
1. Les aléas du recrutement (beaucoup d'appelé.e.s, peu d'élu.e.s)
2. Les étapes de l'accompagnement
C/ Qu'apporte le développement professionnel aux militant.e.s
1. Une pause et du temps pour soi
2. Une évolution professionnelle choisie
3. Une réflexion sur le fonctionnement syndical
4. La construction de perspectives
D/ Conclusion de la 2e partie

Partie 3 : Pistes, perspectives et questionnements
A/ Des questions vives
1. Les compétences professionnelles des militant.e.s ?
2. La « *gestion humaines* » des militants ?
3. Les évolutions des structures syndicales
B/ Des préconisations
1. Envers les employeurs
2. Vis-à-vis des organisations syndicales
3. En direction de l'UNSA Éducation, ses syndicats, son Centre de recherche et formation
C/ Conclusion de la 3e partie

Conclusion générale

Pour aller plus loin

Introduction

Le titre même de cette recherche contient les éléments essentiels qui seront travaillés au long de ce rapport. En effet, il s'agit à la fois de rendre compte d'une étude concernant le « *développement professionnel* » et de le faire dans le cadre d'une organisation syndicale, au profit de ses militant.e.s.

Si de nombreux travaux ont déjà mis en évidence le rôle de la formation syndicale dans l'évolution des parcours professionnels des militants syndicaux, il s'agit cette fois d'aller un peu plus loin en interrogeant tout d'abord le concept en plein essor de développement professionnel qui ne peut être réduit à la notion de reconversion même s'il l'englobe. En effet si aujourd'hui le développement professionnel tend à se substituer à la formation professionnelle continue, il la dépasse puisqu'il intègre à la fois les notions d'évolution dans son métier, de progression dans sa carrière, de changement de voie professionnelle. En ce sens, il est davantage synonyme de projet professionnel. L'interroger dans un cadre syndical revient donc aussi à poser la question du rôle qu'une organisation syndicale doit assurer dans l'accompagnement de ses militants lorsque ceux-ci s'interrogent sur leur avenir.

La problématique de ce travail tend donc à répondre à l'interrogation suivante :

Quel développement professionnel pour les militant.e.s de l'UNSA Éducation ?

Au travers de ce questionnement, nous interrogerons à la fois pourquoi et comment une organisation syndicale telle que l'UNSA Éducation s'intéresse à cette notion de développement professionnel ? Pourquoi a-t-elle décidé de l'interroger pour ses propres militant.e.s ? Quelles pistes de réponses peut-elle apporter ?

Méthodologie

Poser cette question revient évidemment à définir le développement professionnel, à le situer dans le champ de l'évolution professionnelle, à en donner également les éléments statutaires tels que définis dans les textes officiels. Tout cela sera abordé dans ce rapport. Mais, puisqu'il s'agit de participer à une réflexion interne, il est apparu que des militants devaient être directement impliqués dans la réalisation de ce travail. C'est pourquoi nous avons retenu la méthode de la recherche-action. Durant plus d'une année, un groupe d'une dizaine de militant.e.s a expérimenté une démarche d'accompagnement au développement professionnel. Ce rapport permet à la fois de rendre compte de ce travail mais aussi de le mettre en perspective plus large pour interroger le rôle d'une organisation syndicale dans cette approche.

Les contributions des membres du groupe alimentent la rédaction de ce rapport dont on peut dire qu'il est écrit à plusieurs voix.

Contexte

La réflexion qui sous-tend cette recherche est concomitante à la volonté de redynamiser le Centre de Recherche, de Formation et d'Histoire sociale de la Fédération (Centre Henri Aigueperse-UNSA Éducation). Elle nécessite de regarder les pratiques antérieures.

De manière légèrement caricaturale -mais pourtant peu éloignée des pratiques– l'analyse empirique « *des carrières syndicales* » montre que celles-ci se sont longtemps faites dans une série de « *promotions hiérarchiques* » allant du territoire local vers le niveau national et de la section syndicale à l'appareil fédéral. Cette évolution, généralement lente, conduisait « *naturellement* » à mener son dernier mandat jusqu'au terme de sa vie professionnelle : la retraite.

Seuls quelques « *accidents de parcours* » pouvaient venir émailler ce parcours et que ce soit par choix de la personne ou par celui de l'organisation ; la ou le militant.e cessant son activité syndicale avant ce terme, se voyait, le plus souvent, proposer un autre lieu d'investissement.

Ainsi, pour ce qui concerne l'UNSA Éducation (et avant elle, encore davantage pour la FEN), les « *œuvres* » (regroupées historiquement au sein du CCOMCEN) telles que la MGEN, la MAIF… ont souvent accueilli, voire recueilli d'anciens militants syndicaux.

Ne se posaient donc pas les questions d'une nouvelle carrière professionnelle ou de la reconnaissance des compétences acquises.

Ce n'est que plus récemment que ces interrogations se sont développées, liées à une triple évolution :

- Globalement, le niveau de formation et de qualification augmente. Dans l'Éducation nationale, les enseignants sont recrutés et diplômés au niveau du master. Mais plus généralement, il y a une surqualification des candidats à l'ensemble des recrutements, en particulier dans la Fonction publique. Cela entraîne un décalage entre générations et parfois même, malgré un faible écart d'âge. Ainsi les recrutés, encore instituteurs, peuvent être peu diplômés de l'Enseignement supérieur (au mieux avec une licence) alors que les nouveaux professeurs des écoles possèdent un master 2 voire pour un certain nombre, non négligeable, un doctorat.
  De nombreux responsables syndicaux se retrouvent donc dans la situation d'être moins diplômés que la profession, mais aussi que les nouveaux militants.
  Or l'expérience ne suffit plus aujourd'hui à faire la différence. Et si aucune remise en cause explicite n'existe, il y a, implicitement, une volonté de reconnaissance des compétences acquises au cours de l'exercice syndical.

- Cette demande de reconnaissance est d'autant plus nécessaire dans le cas d'un arrêt du militantisme. En effet, contrairement à ce que pouvaient être les pratiques anciennes, les « *partenaires* » se sont autonomisés des syndicats, qui souvent étaient à l'origine de leur création. Les structures mutualistes ou associatives se sont également professionnalisées. Leurs recrutements se font dorénavant sur un niveau de qualifications et de compétences reconnues et non plus de manière affinitaire.
  Aussi, un.e militant.e quittant, par choix ou parce que le syndicat y met fin, son mandat syndical avant l'âge de sa retraite, est conduit.e à reprendre son « *poste* » dans l'entreprise ou le service, l'administration, l'établissement… Son temps de responsabilité syndicale semble alors n'avoir été qu'une parenthèse professionnelle. Ainsi dans le domaine de l'Éducation, l'enseignant, même s'il a eu des responsabilités syndicales de haut niveau avec une décharge totale depuis de nombreuses années, sera appelé à reprendre une classe, des cours, dans les mêmes conditions qu'au moment de son « *départ* » pour le syndicat. Il en ira de même pour le gestionnaire qui retrouvera l'intendance d'un établissement du jour au lendemain.

- Enfin, dans une volonté de développement et de redynamisation, les organisations syndicales ont, ces dernières années, largement rajeuni leur « *encadrement* », faisant appel, pour des postes à responsabilité, à des militant.e.s plus jeunes, cassant ainsi l'habitude de « *promotion interne* ».
  Nommé.e rapidement à des responsabilités nationales et/ou fédérales, les jeunes militant.e.s n'envisagent pas de faire l'ensemble de leur temps professionnel dans l'organisation syndicale. Elles et ils ont intégré le fait que leur vie professionnelle sera

constituée de plusieurs postes, métiers, structures et que le passage par le syndicat n'en est qu'une des étapes.
Elles et ils considèrent donc ce temps de militance comme un élément constitutif de leur carrière professionnelle et entendent le valoriser comme tel.

Ces trois dimensions conduisent à une revendication au niveau ministériel comme au niveau des entreprises pour le secteur privé. Les négociations sont régulières sur les reconnaissances des acquis de l'expérience syndicale dans le cadre professionnel. Mais elles se heurtent à de nombreuses difficultés dont celle, pour les responsables syndicaux, de la négocier pour eux-mêmes et celle, pour le patronat, de trouver, en interne des entreprises ou des services, des responsabilités à celles et ceux qui, hier, représentaient et défendaient leurs collègues. Il ne s'agit pourtant ici que de renouer avec une tradition ancienne, voire constitutive du syndicalisme. En effet, avec le développement des bourses du travail une fois le fait syndical autorisé, celles-ci ont été de hauts lieux de la formation syndicale mais aussi ouvrière. Nombre de délégués syndicaux sont devenus contremaîtres, leurs compétences acquises au niveau du syndicat étant reconnues comme utiles à l'entreprise.

En confiant à son Centre de Recherche, de Formation et d'Histoire sociale, la mission de travailler au développement professionnel de ses militant.e.s, l'UNSA Éducation renoue donc avec la tradition syndicale, tout en cherchant à répondre aux évolutions du militantisme du XXIe siècle.

Structuration du rapport

Ce rapport rend compte à la fois d'un travail d'accompagnement et d'une réflexion. Il est structuré en trois parties.

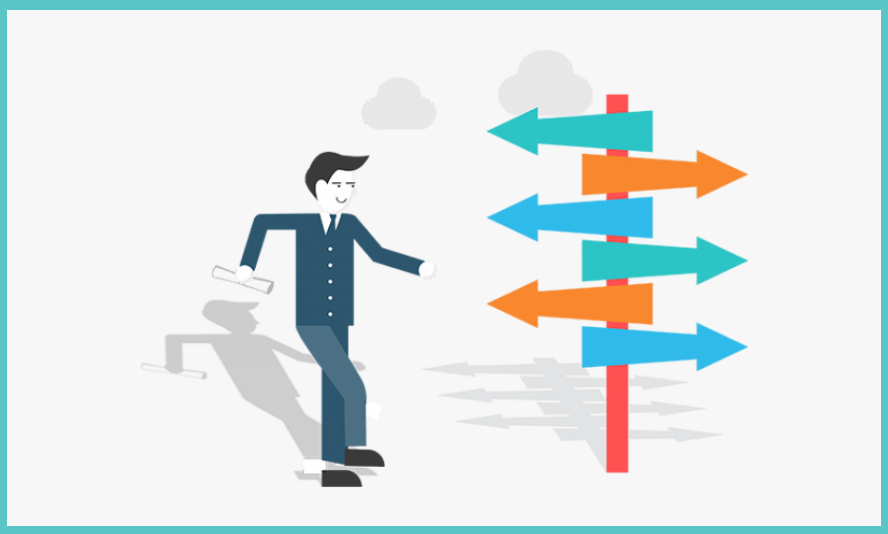
La première permet de situer le cadre général de la recherche en cherchant à présenter et définir ce qu'est le développement professionnel. Elle est nourrie par les apports des recherches, des lectures, des références théoriques, mais également des textes statutaires qui, dans le champ des ministères éducatifs, régissent le développement professionnel.

La seconde partie rend compte de la démarche mise en œuvre. Elle relate les étapes de l'accompagnement. Elle rend compte des avancées constatées, des difficultés rencontrées, des éclairages apportés.

Enfin la dernière partie vise à proposer les prolongements qui peuvent être envisagés, des pistes nécessaires à creuser. À partir de l'approche factuelle et descriptive, de l'expérience menée et décrite précédemment (partie 2), la troisième partie questionne la manière dont ses résultats peuvent conduire à la mise en œuvre d'une démarche plus large et plus systématique d'offre d'accompagnement dans une démarche de développement professionnel pour ses militants.

Partie 1

[Le développement professionnel]



Si le développement professionnel est d'actualité, il convient, avant d'analyser en détail et de manière pragmatique la démarche mise en œuvre au long de plus d'une année d'accompagnement, de préciser ce que recouvre ce concept, qui, progressivement, se substitue à la formation professionnelle, y compris dans les textes officiels. Cette présentation théorique structure la démarche entreprise sous la forme de notre recherche-action.

A/ Qu'est-ce que le développement professionnel ?

1. Un concept non stabilisé

« *Concept mobilisateur de la recherche en éducation depuis une quinzaine d'années, le développement professionnel ne présente pas pour autant une signification stabilisée* » écrit Anne Jorro de l'Université de Toulouse, en 2011, avant d'en proposer un ancrage historique. Pour la chercheuse, « *la question du développement professionnel puise dans les travaux issus de la psychologie des apprentissages, notamment dans les recherches de Piaget (1979) et Vygotsky (1985) qui ont particulièrement étudié les processus d'apprentissage et de développement, concepts essentiels pour saisir leurs liens et leurs spécificités. Deux conceptualisations se sont opposées : chez Piaget, l'apprentissage et le développement sont disjoints, le développement préexiste à l'apprentissage. L'apprenant atteint des stades de développement selon une démarche progressive et linéaire. En revanche, chez Vygostsky, l'apprentissage précède le développement, lui donne consistance, forme et direction. Les travaux de Vygotsky sur le développement psychologique de l'enfant ont mis en évidence l'impact des processus d'apprentissage sur la réorganisation des fonctions psychiques supérieures de telle sorte que le développement se manifeste à travers une forme et une direction nouvelles* ».

Ainsi donc, le développement professionnel, à partir de ces deux approches, postule une double dimension : « *d'internalisation qui conduit l'acteur à faire l'expérience d'une acculturation professionnelle et* […] d*'externalisation d'un savoir agir et interagir en contexte* ». Pour le dire autrement, le développement professionnel est un processus qui implique à la fois la personne dans sa propre évolution et la prise en compte de l'environnement dans lequel elle évolue. Pour être plus complet à défaut d'exhaustivité, il faut y adjoindre deux autres caractéristiques : celle d'activité qui implique que le sujet du développement professionnel est actif dans la démarche

d'évolution ; celle de collectif, puisque si la démarche est personnelle, elle provoquera un impact sur le collectif de travail.

J. Mukarera définit donc le développement professionnel comme « *un processus graduel d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus et les collectivités à améliorer, enrichir et actualiser leur pratique, à agir avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilités professionnelles qui leur incombent, à atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et à s'y sentir à l'aise*. »

Nancy Goyette et Stéphane Martineau proposent de regrouper en trois dimensions l'approche du développement professionnel :

« - *la dimension personnelle liée à la personne au sens «* intrinsèque *» ;*

- *la dimension professionnelle liée à la pratique et aux savoirs qui la fondent ;*

- *la dimension socioculturelle (ou organisationnelle) liée aux contextes physique, social et culturel.*

Ces trois dimensions permettent d'éclairer les processus en jeu lorsque des professionnels vivent des situations pouvant contribuer à leur développement professionnel ».

Approche que nous allons mobiliser dans le cadre de cette recherche-action, dans la mesure où les personnes concernées par la démarche de développement professionnel répondent à des caractéristiques multiples. À la fois professionnel.le.s de l'Éducation, elles sont également des militant.e.s. Leur contexte professionnel est donc, au moins, double : leur ministère et leur syndicat.

2. Reconnaître la professionnalité

Comme le note Anne Jorro, « *les travaux sur le développement professionnel mettent souvent en évidence le mouvement par lequel l'acteur passe d'une socialisation professionnelle à la construction d'une professionnalité*».

Pour Wittorski « *cette professionnalité est désignée socialement comme étant composée de compétences, de capacités, de savoirs, de connaissances et d'identités reconnus par une organisation ou un groupe professionnel comme étant les caractéristiques d'un « vrai » professionnel. L'attribution de la qualité de « professionnel » dépend donc d'une action double de développement et de mise en reconnaissance dans l'environnement, par le sujet, de ses propres actes, conjuguée à une action d'attribution sociale, par cet environnement (selon des critères de légitimité), d'une professionnalité à ce sujet* »[1].

1 Wittorski, Richard. « *La professionnalisation* », Savoirs, vol. 17, no. 2, 2008, pp. 9-36.

Nous retiendrons ici le mot, même si cet emprunt à l'italien n'a pas de signification stabilisée en français. En effet, la question d'être « *un vrai professionnel* » est permanente dans l'interrogation des militants syndicaux.

Cette question peut certes se poser pour plusieurs professions et elle est parfois posée pour les enseignants. Mais, dans le cadre de la militance, il ne s'agit pas de construire une entrée progressive dans un métier par l'acquisition de démarches et de compétences reconnues comme caractéristiques de la profession, comme pourrait le définir le terme de « *professionnalisation* », ni de donner une valeur à une approche professionnelle comme pourrait le laisser entendre le mot de « *professionnalisme* », mais bien de savoir si « *syndicaliste* » est un métier, alors même que chaque militant syndical possède une « *profession d'origine* », celle-là même qui l'a conduit à l'engagement syndical. C'est pourquoi le terme de « *professionnalité* » apparaît pertinent et adapté dans ce contexte.

Penser le développement professionnel de militant.e.s syndicaux implique de reconnaître que la période de responsabilité syndicale (en décharge partielle ou totale de service) n'est pas une parenthèse dans la vie professionnelle, mais une étape. Il s'agit donc de la considérer comme « *composée de compétences, de capacités, de savoirs, de connaissances et d'identités »* -pour reprendre les mots de Wittorski- évaluables et qui peuvent servir de base à la construction d'une évolution professionnelle.

Cette approche se heurte à plusieurs écueils, que nous aurons l'occasion d'analyser plus spécifiquement dans la deuxième partie de ce rapport mais que nous pouvons signaler dès à présent.

Tout d'abord, il n'y a pas de reconnaissance statutaire (on pourrait dire « *officielle* ») des acquis « *professionnels* » des militants syndicaux. Pour rester dans le champ de la Fonction publique qui nous concerne ici, la carrière d'un professeur des écoles ou d'un attaché d'administration ne sera pas modifiée par une période de responsabilité syndicale, même à très haut niveau.

Ensuite -et les deux éléments sont liés- la notion de « *professionnel du syndicalisme* » demeure péjorative. Nous l'avons dit, l'entrée dans la militance syndicale se fait par le biais de la profession. Pour garder nos exemples précédents, un professeur des écoles militera naturellement dans un syndicat d'enseignants, un attaché d'administration dans un syndicat de personnels administratifs, les deux éventuellement dans une fédération de l'Éducation ou de la Fonction publique. C'est à partir de leurs métiers qu'ils ont vocation à représenter et à défendre leurs collègues.

Pour autant, les compétences développées dans le cadre de l'action syndicale peuvent être assez éloignées de celles-ci requises et développées dans le cadre des métiers d'origine. Ce qui peut également poser des dilemmes de loyauté et/ou de légitimité env ers son métier. Conflit qui peut s'étendre à la relation envers son employeur comme l'a montré un travail conduit par une équipe de chercheurs du Conservatoire national des arts et métiers, dirigée par Yves Clot auprès de

militants de CFE-CGC[2] et qui peut se résumer à la question d'« *être d'abord syndicaliste ou d'abord professionnel ?* ».

Cette prise de conscience est un préalable indispensable à toute démarche de développement professionnel.

3. Au-delà de la formation

Dans un article[3] relatif à la formation et l'identité syndicale de la CFE-CGC, Corinne Delmas indique que « *selon un responsable syndical de formation, l'un des enjeux majeurs de la formation est de «* permettre d'entrer dans le syndicalisme, mais également d'en sortir »... ». Elle précise que « *commune à l'ensemble des organisations syndicales, cette préoccupation se traduit par des actions diverses, notamment de formation professionnelle, à destination des permanents* ». Pour autant, si la formation syndicale s'est largement développée dans l'ensemble des organisations syndicales, elle est essentiellement centrée sur les missions syndicales de représentation (prendre la parole, communiquer, animer des réunions, négocier…) et assez peu sur les aspects professionnels des métiers d'origine.

Pour rappel historique, à la naissance du syndicalisme, les bourses du travail dans un souci de formation « *de l'homme, du travailleur, du citoyen* » ont développé une formation assez complète professionnelle, syndicale et culturelle qui souvent avait permis à des responsables syndicaux ouvriers de devenir contremaîtres. Plus récemment, jusqu'aux années 1980, le SNI-PEGC, syndicat des instituteurs de la FEN, organisait en alternance des congrès statutaires et des congrès pédagogiques, ces derniers ayant vocation à développer pour les militants, réflexions et pratiques éducatives innovantes.

Dans l'esprit des lois sur la formation professionnelle de 1971-72, les organisations syndicales ont majoritairement considéré qu'il revenait à l'employeur d'assurer la formation liée au métier, elles se concentrant sur la formation syndicale pour laquelle elles ont développé des centres agréés (dont fait partie le Centre Henri Aigueperse pour la FEN, avant et après la scission de 1993, puis l'UNSA Éducation après 2000).

Philippe Meirieu en quatrième de couverture de l'ouvrage de François Muller et Romuald Normand ***École, la grande transformation ? Les clés de la réussite***[4] revendique « *une formation délibérément centrée sur le développement professionnel* ». Ces deux termes « *formation* » et

2 Tomàs J.-L., Kloetzer L., Clot Y. (2014), « *Coanalyser l'activité syndicale : un référentiel d'activité entre dilemmes et acquis de l'expérience syndicale* », Nouvelle Revue de psycho-sociologie, n° 18, pp. 177-194.

3 Corinne Delmas, « *Formation et identité syndicale à la CFE-CGC* », Travail et Emploi, 144 | 2015, 31-59.

4 François Muller et Romuald Normand « *École, la grande transformation ? Les clés de la réussite* », éd. ESF, 2013

« *développement* » dans le champ professionnel sont ainsi souvent associés, il existe pourtant d'importantes différences entre eux. Si le développement professionnel est une forme d'apprentissage, il repose essentiellement sur la motivation de l'individu. Il est impulsé par l'apprenant et diffère donc des autres expériences d'apprentissage formelles d'éducation et de formation. Il est un « *apprentissage réflectif : le participant analyse l'expérience d'apprentissage, que l'activité ait eu ou non un résultat positif. Il identifie ce qui a bien fonctionné, ce qui pourra être amélioré dans le futur et ce qu'il a appris* »[5]. Ainsi les objectifs du développement sont plus larges, et peuvent englober tous types de connaissances et de compétences. Moins concret peut-être que la formation dont le but et le contenu sont précis, le développement cherche généralement à aborder des questions plus philosophiques, visant à changer des habitudes ou à améliorer des compétences. Il est également évolutif. S'inscrivant dans la durée, le développement professionnel entraîne une évolution et s'inscrit donc dans un futur à construire. La démarche d'accompagnement participe à un processus continu dont la personne est à la fois actrice et bénéficiaire. Cette démarche est essentiellement individuelle bien qu'il puisse générer un impact collectif de transformation, nous y reviendrons.

4. Dépasser la seule reconnaissance d'acquisition de compétences

« *Sortir du syndicalisme* » tel est effectivement un enjeu important mais relativement récent pour les organisations syndicales. Nous l'avons dit en introduction, longtemps la sortie du militantisme actif correspondait à la retraite ou au départ vers des organisations amies. Les nouvelles formes d'engagement et le recrutement de jeunes militant.e.s à des postes de responsabilité élevée conduit à s'interroger sur leur sortie du militantisme syndical. Une question légitime pour eux et pour les syndicats.

Comme cela l'a été par ailleurs pour la crise de la syndicalisation, les réponses ont été d'abord cherchées en externe et continuent en partie de l'être. Elles trouvent un appui dans les notions de reconnaissance et de valorisation des acquis telles que la VAE, la REP ou la RAEP.

5 Crockett Margaret. « *Le développement professionnel continu : une introduction.* » In : La Gazette des archives, n°218, 2010-2. La formation professionnelle : enjeux d'hier et d'aujourd'hui. pp. 7-20 ; doi : 10.3406/gazar.2010.4661http://www.persee.fr/doc/gazar_0016-5522_2010_num_218_2_4661

Un exemple de promotion de la VAE

Vous voulez obtenir un diplôme grâce aux compétences acquises sur le tas ? Optez pour une validation des acquis de l'expérience, idéale pour évoluer ou se reconvertir.

Validation des acquis de l'expérience : derrière ce nom compliqué, il s'agit de transformer en diplôme les compétences acquises en travaillant. Ainsi, en théorie, si vous avez travaillé pendant cinq ans comme vendeur, vous pouvez demander à ce que cette expérience soit reconnue et vous voir octroyer un diplôme en commerce. Créée en 2002, la VAE repose sur l'évaluation du candidat par la preuve et non par l'épreuve.[6]

Tableau des différences entre VAE, REP et RAEP[7]

VAE Validation des acquis de l'expérience	REP Reconnaissance de l'expérience professionnelle	RAEP Reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle
Elle permet la reconnaissance officielle de l'expérience professionnelle, associative ou bénévole en vue d'obtenir un diplôme, un titre à finalité professionnelle sous condition que ceux-ci soient inscrits au répertoire national des certifications professionnelles. Article L.900-1 du Code du travail	Elle fixe les équivalences de diplômes requises pour se présenter aux concours d'accès aux corps et cadres d'emplois de la Fonction publique, subordonnés à la possession de diplômes ou de titres sanctionnant un niveau d'études déterminé relevant d'une formation générale ou de plusieurs spécialités de formation. Décret n° 2007-196 du 13 février 2007	Dans le même esprit, la RAEP vise à favoriser l'évolution des politiques publiques face à un environnement en mutation. Elle intègre le principe de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle dans le cadre d'une promotion (tableau d'avancement, liste d'aptitude) ou d'un recrutement (concours interne ou externe, examen professionnel). Loi du 2 février 2007 relative à la modernisation de la Fonction publique
La VAE est utilisée aussi bien dans la Fonction publique que dans le privé.	La REP n'est actuellement utilisée que dans la fonction publique territoriale.	La RAEP est de plus en plus présente dans l'ensemble des ministères (fonction publique d'État).
Le processus est long, mais il permet d'obtenir un diplôme reconnu !	Elle permet de passer un concours quand on n'a pas le diplôme minimum requis.	Cette épreuve de concours intervient le plus souvent en remplacement de l'oral de culture G.

6 https://www.capital.fr/votre-carriere/vae-validez-vos-acquis-professionnels-pour-evoluer-ou-rebondir-1354683
7 https://vocationservicepublic.fr/connaissez-vous-la-raep

5. Le rôle de l'accompagnement

L'accompagnement est aujourd'hui très répandu dans de nombreux secteurs professionnels. Il correspond à l'idée de cheminer aux côtés des professionnel.le.s afin de les aider. Nous ne reviendrons pas ici sur l'origine et les développements de ce « *mot* » travaillés par ailleurs[8]. Nous reprendrons davantage ici à notre compte la démarche initiée par Massé (1998) et prolongée par Marianne Poumé [9], consistant aux postures de l'accompagnement.

De manière pragmatique, ces chercheuses mettent en évidence neuf rôles de « *conseillers* » qui peuvent être « *considérés comme autant de variantes d'une posture d'accompagnement* ».

Le tableau qui suit les identifient et les classifient selon la règle suivante : « *de gauche à droite, la responsabilité du conseiller augmente face aux résultats du projet. De bas en haut, sa responsabilité augmente face* » à ce qui peut être considéré comme le « *développement professionnel* » de la personne accompagnée.

Principaux rôles tenus par les conseillers et énoncés de leurs interventions (Massé, 1998, p. 116)

CONSEILLER « Vous le faites; je serai votre table d'harmonie. »	*INSTRUCTEUR* « Vous l'avez bien fait; vous pouvez ajouter ceci la prochaine fois. »	*PARTENAIRE* « Nous le ferons ensemble, et apprendrons l'un de l'autre. »
« FACILITATEUR » « Vous le faites; je vous assisterai dans le processus. »	*FORMATEUR* « Voici certains principes que vous pouvez employer pour résoudre des problèmes de ce genre. »	*MODÈLE* « Je le ferai; vous observez afin d'apprendre en me regardant. »
OBSERVATEUR RÉFLECTIF « Vous le faites; je vous surveillerai et vous dirai ce que je vois et entends. »	*CONSEILLER TECHNIQUE* « Je répondrai à vos questions au fur et à mesure que vous progresserez. »	*EXPERT* « Je le ferai pour vous; je vous dirai quoi faire. »

Responsabilité face au développement professionnel

Responsabilité face au résultat

* Traduit et adapté de Champion, Kiel et McLendon (1990, p. 66).

8 Maela PAUL, « Accompagnement », *Recherche et formation* [En ligne], 62 | 2009, mis en ligne le 01 septembre 2013, consulté le 30 mars 2020. URL : http://journals.openedition.org/rechercheformation/435 ; DOI : https://doi.org/10.4000/rechercheformation.435

9 Mariane Frenay, Anne Jorro et Marianne Poumay, « « Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement » », *Recherche et formation* [En ligne], 67 | 2011, mis en ligne le 01 mai 2011, consulté le 31 mars 2020. URL : http://journals.openedition.org/rechercheformation/1426 ; DOI : https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1426

La lecture du tableau permet de comprendre que le rôle de « *partenaire* » ne fait pas tout lui-même, contrairement au « *modèle* » ou à l'« *expert* », mais vise un double objectif : celui de permettre le développement du professionnel accompagné et celui « *de garantir les résultats du projet* », ce que ne font ni l'« *instructeur* », ni le « *conseiller* ».

Ainsi aucun rôle ne représente un idéal, mais bien une attitude spécifique. Polyvalent l'accompagnateur peut donc être appelé à les endosser tous, en fonction des situations. De même, la notion d'accompagnement inclut le « *refus de supériorité d'un rôle sur l'autre* ». Pour Marianne Poumay qui analyse les recherches sur l'accompagnement des enseignants, « *l'une des constantes repérées chez leurs auteurs est la prudence avec laquelle ils hiérarchisent ces rôles, affirmant que les uns ne vont souvent pas sans les autres et que la polyvalence est l'une des caractéristiques essentielles dont doit faire preuve le développeur, en fonction des situations et des contextes* ».

Enfin, les autrices insistent sur « *l'importance de la conclusion d'un contrat explicite* » entre l'accompagnateur et l'accompagné.e. ; il en va de la qualité du résultat de la collaboration. Nous aurons l'occasion d'interroger ces neufs rôles dans le cadre de l'accompagnement dont a été l'objet ce travail de recherche-action. Mais nous pouvons d'ores et déjà adhérer à l'opinion largement partagée qu' « *il n'existe en effet pas une et une seule «* bonne *» façon de se comporter en accompagnement* ». Même si l'autonomie et l'activité des accompagné.e.s, la variété des méthodes sont des éléments facilitateurs, « *les accompagnateurs font intervenir dans leurs actions une large part de leur personnalité et de leurs préférences individuelles* ». Chaque accompagnateur, certainement même chaque accompagnement, est donc spécifique, bien qu'il se situe dans la règle édictée par Maela Paul (2004, p. 305), qui souligne « *qu'accompagner n'est ni diriger, ni conseiller, ni protéger mais qu'il passe de l'un à l'autre, dans un arrangement temporel (autrement dit un cheminement) toujours singulier* ».

B/ Le développement professionnel dans les textes et les pratiques[10]

1. Champ de l'entrepreneuriat

Dans la culture d'entreprise, le développement professionnel est un concept souvent utilisé avec la dénomination de développement professionnel des ressources humaines. Apparaît également la notion de co-développement professionnel, comme étant une technique d'échange et d'amélioration des pratiques professionnelles, né au Canada dans les années 1980, il mise sur les interactions et les échanges de groupe. Il existe aussi, depuis une dizaine d'années, le développement personnel professionnel. Il s'agit en fait de prendre en compte les évolutions des attentes des entreprises. Celles-ci se sont déplacées des compétences techniques vers des capacités à gérer des services ou des équipes, entraînant la nécessité de facultés de « *savoir-faire* » et de « *savoir-être* ». Ainsi, la compétence métier « *le savoir* » n'est plus la seule qui est regardée ; l'entreprise recherche désormais des personnes capables de gérer les conflits, le stress, les émotions, de motiver les équipes, de communiquer, d'animer une réunion, d'accompagner le changement, de développer la synergie, de réaliser des entretiens. Autant de compétences qui relèvent plutôt de la relation humaine et que l'on retrouve également au cœur du développement personnel.[11] Développements personnel et professionnel s'appuient sur les mêmes techniques qui, dans le monde de l'entreprise, vont aider à débloquer des situations, motiver les équipes, permettre de mieux gérer le temps, de communiquer avec davantage d'efficacité, d'accompagner le changement et donc d'améliorer la performance. Les écoles de commerce, d'ingénieurs et de management qui forment les futurs dirigeants des entreprises françaises, ont intégré cette dimension aux cursus de leurs étudiants. On y évoque leadership et intelligence collective, accompagnement du changement individuel et collectif, détection et gestion des talents, coaching et supervision.

Si le développement professionnel fait partie intégrante de la culture d'entreprise, le cadre légal conserve, quant à lui, le terme de *formation professionnelle continue*. La loi du 5 mars 2014 recentre les obligations de l'employeur sur la gestion des compétences ; il lui est demandé d'être en capacité de gérer l'évolution professionnelle de chacun de ses salariés. Pour mettre en œuvre et mesurer l'investissement social de l'employeur, deux outils sont rendus obligatoires pour tous les salariés et toutes les entreprises : l'entretien professionnel, à réaliser a minima tous les deux ans ; l'état des lieux récapitulatif à effectuer tous les six ans. Ainsi, tous les six ans, l'employeur est tenu de faire un état des lieux récapitulatif du parcours professionnel de chaque salarié, permettant de vérifier que celui-ci a bien bénéficié de ses entretiens professionnels et d'apprécier s'il a obtenu au moins deux des trois mesures suivantes : le suivi d'une action de formation, l'acquisition d'éléments de certification (notamment par la VAE), une progression salariale ou professionnelle.

10 Chapitre réalisé par Béatrice Laurent, secrétaire nationale de l'UNSA Éducation, membre du bureau du Centre Henri Aigueperse.

11 Source : managerhumain.fr

2. Champ des professions de santé

Dans le domaine des professions de santé, le *développement professionnel continu* a été institué par la loi de modernisation du système de santé de 2016 (loi n° 2016-41 du 26 janvier 2016). Le Développement Professionnel Continu (DPC) a pour objectifs : l'évaluation et l'amélioration des pratiques professionnelles et de gestion des risques ; le maintien et l'actualisation des connaissances et des compétences ; la prise en compte des priorités de santé publique. Pour satisfaire leur obligation triennale, l'Agence nationale du DPC met à disposition des professionnels de santé une offre composée d'actions et de programmes : action cognitive (concernant l'approfondissement des connaissances) ; action d'analyse des pratiques professionnelles (permettant une réflexion sur la démarche et les caractéristiques de la pratique professionnelle effective du professionnel) ; gestion des risques (visant à identifier, évaluer et prioriser des risques relatifs aux activités d'un métier ou d'une organisation).

3. Dans la Fonction publique

La référence explicite au développement professionnel est posée dans le décret n°2007-1470 du 15 octobre 2007 relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie des fonctionnaires de l'État, précise que « *l'objet de la formation professionnelle tout au long de la vie des fonctionnaires de l'État et des établissements publics de l'État est de les habiliter à exercer avec la meilleure efficacité les fonctions qui leur sont confiées durant l'ensemble de leur carrière, en vue de la satisfaction des besoins des usagers et du plein accomplissement des missions du service* ». Dans ce cadre, « *elle doit favoriser le développement professionnel de ces fonctionnaires, leur mobilité ainsi que la réalisation de leurs aspirations personnelles. Elle concourt à l'égalité effective d'accès aux différents grades et emplois, en particulier entre femmes et hommes, et facilite la progression des moins qualifiés* ».

Le décret indique également de quoi est composée la formation professionnelle tout au long de la vie, qui « *comprend principalement les actions suivantes :*

1° la formation professionnelle statutaire, destinée, conformément aux règles prévues dans les statuts particuliers, à conférer aux fonctionnaires accédant à un grade les connaissances théoriques et pratiques nécessaires à l'exercice de leurs fonctions et la connaissance de l'environnement dans lequel elles s'exercent ;

2° la formation continue, tendant à maintenir ou parfaire, compte tenu du contexte professionnel dans lequel ils exercent leurs fonctions, la compétence des fonctionnaires en vue d'assurer :

a) leur adaptation immédiate au poste de travail ;

b) leur adaptation à l'évolution prévisible des métiers ;

c) le développement de leurs qualifications ou l'acquisition de nouvelles qualifications ;

3° la formation de préparation aux examens, concours administratifs et autres procédures de promotion interne ;

4° la réalisation de bilans de compétences permettant aux agents d'analyser leurs compétences, aptitudes et motivations en vue de définir un projet professionnel ;

5° la validation des acquis de leur expérience en vue de l'acquisition d'un diplôme, d'un titre à finalité professionnelle ou d'un certificat de qualification inscrit au répertoire national prévu par l'article L. 335-6 du Code de l'éducation ;

6° l'approfondissement de leur formation en vue de satisfaire à des projets personnels et professionnels grâce au congé de formation professionnelle régi par le 6° de l'article 34 de la loi du 11 janvier 1984 susvisée.

Le contenu des formations prévues au 1° ci-dessus est fixé par arrêté conjoint du ministre intéressé et du ministre chargé de la Fonction publique. Cet arrêté peut prévoir une modulation des obligations de formation en fonction des acquis de l'expérience professionnelle des agents ».

4. Dans l'Éducation nationale et l'Enseignement agricole

Concernant les personnels de l'Éducation, plusieurs textes font directement ou implicitement référence au développement professionnel, en particulier pour les enseignants.

Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (arrêté du 1/7/2013, J.O du 18/7/2013), qui s'applique à l'Éducation nationale et à l'Enseignement agricole, affirme ainsi que « *refonder l'école de la République, c'est garantir la qualité de son service public d'éducation et, pour cela, s'appuyer sur des personnels bien formés et mieux reconnus. Les métiers du professorat et de l'éducation s'apprennent progressivement dans un processus intégrant des savoirs théoriques et des savoirs pratiques fortement articulés les uns aux autres* ».

Ce référentiel de compétences vise à :

1. affirmer que tous les personnels concourent à des objectifs communs et peuvent ainsi se référer à la culture commune d'une profession dont l'identité se constitue à partir de la reconnaissance de l'ensemble de ses membres ;

2. reconnaître la spécificité des métiers du professorat et de l'éducation, dans leur contexte d'exercice ;

3. identifier les compétences professionnelles attendues. Celles-ci s'acquièrent et s'approfondissent au cours d'un processus continu débutant en formation initiale et se poursuivant tout au long de la carrière par l'expérience professionnelle accumulée et par l'apport de la formation continue ».

Ce référentiel se fonde sur la définition de la notion de compétence contenue dans la recommandation 2006/962/CE du Parlement européen qui précise qu'il s'agit d'un « *ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte* », et que chaque compétence implique de celui qui la met en œuvre « *la réflexion critique, la créativité, l'initiative, la résolution de problèmes, l'évaluation des risques, la prise de décision et la gestion constructive des sentiments* ».

Chaque compétence du référentiel est accompagnée d'items qui en détaillent les composantes et en précisent le champ. Les items ne constituent donc pas une somme de prescriptions mais différentes mises en œuvre possibles d'une compétence dans des situations diverses liées à l'exercice des métiers.
Sont ainsi définies :
— *des compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation* (compétences 1 à 14) ;
— d*es compétences communes à tous les professeurs (compétences P1 à P5) et spécifiques aux professeurs documentalistes* (compétences D1 à D4) ;
— d*es compétences professionnelles spécifiques aux conseillers principaux d'éducation* (compétences C1 à C8).

Ainsi parmi les compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation, le décret rappelle leur vocation à mettre en œuvre « *les missions que la nation assigne à l'école. En leur qualité de fonctionnaires et d'agents du service public d'éducation, ils concourent à la mission première de l'école, qui est d'instruire et d'éduquer afin de conduire l'ensemble des élèves à la réussite scolaire et à l'insertion professionnelle et sociale. Ils préparent les élèves à l'exercice d'une citoyenneté pleine et entière. Ils transmettent et font partager à ce titre les valeurs de la République. Ils promeuvent l'esprit de responsabilité et la recherche du bien commun, en excluant toute discrimination* ».

La compétence 14 du référentiel : « *S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel »* fait délibérément le choix du développement professionnel et se décline par les aptitudes suivantes :
« - compléter et actualiser ses connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques ;
- se tenir informé des acquis de la recherche afin de pouvoir s'engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques ;

- réfléchir sur sa pratique — seul et entre pairs — et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action ;
- identifier ses besoins de formation et mettre en œuvre les moyens de développer ses compétences en utilisant les ressources disponibles ».

Dans la définition du développement professionnel défini par J. Mukarera[12], le « *processus graduel d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires* » est donc privilégié par le référentiel de compétence des professionnels de l'éducation de 2013. Celui-ci fait le choix du terme « *développement professionnel »* et, ce faisant, abandonne celui de « *formation continue »*. Le développement professionnel intègre une dimension de transformation des pratiques et de progressivité de maîtrise des compétences que n'intègre pas la formation continue. Cela conduit à reconnaître que le développement professionnel privilégie les interventions planifiées qui ont pour visée de transformer les pratiques et les représentations des acteurs professionnels, qu'il s'agit d'un apprentissage continu permettant de développer le potentiel de la personne dans l'exercice de ses fonctions en cohérence avec ses aspirations personnelles et professionnelles.

4.1 - Le rapport Filâtre

C'est dans ce contexte qu'en novembre 2016, le Recteur de l'Académie de Versailles rend un rapport intitulé « *Vers un nouveau modèle de formation tout au long de la vie* », rédigé dans le cadre du Comité national de suivi de la réforme de la formation des enseignants et personnels d'éducation.

La recommandation n°2 de ce rapport insiste sur la nécessité de décréter la formation continue constitutive du métier d'enseignant (« *Affirmer que la formation continue devient constitutive du métier d'enseignant* **»**). Elle s'appuie sur les résultats de l'enquête TALIS, qui démontrent que les enseignants français ont un sentiment de maîtrise disciplinaire mais bien moins de pédagogie ou de pratique de la classe.

12 Portelance, L., Martineau, S. et Mukamurera, J. (dir.) (2014). Développement et persévérance professionnels en enseignement. Oui, mais comment? Québec : Presses de l'Université du Québec.

L'enquête TALIS

Le sentiment d'être préparé à la profession d'enseignant (en %)

	Contenus disciplinaires	Pédagogie appliquée aux contenus à enseigner	Pratiques de classe dans la matière enseignée
France	**90**	**60**	**58**
Royaume-Uni (Angleterre)	93	90	93
Australie	93	91	91
Canada (Alberta)	89	89	90
Espagne	99	91	93
Finlande	72	64	66
Italie	96	90	91
Pays-Bas	93	85	81
Pologne	98	97	96
Suède	97	90	90
Moyennes TALIS	**93**	**89**	**89**

(Sources : enquête internationale TALIS, MENESR DEPP)

« *Dans plusieurs pays, il existe une conception globale Formation initiale – Formation continue*. ***Cette dernière est souvent incluse dans une approche de DPC (développement professionnel continu)***, ***qui prend de nombreuses formes (activités dans l'établissement : coaching, travail en groupe, bonnes pratiques… ; réseaux d'établissements ; activités extérieures et stages)***. *La participation de l'université est variable mais elle tend à devenir incontournable. Enfin, le rôle de l'établissement et de l'équipe de direction est prégnant tout comme l'engagement du professeur.*

L'enquête TALIS montre que les enseignants en France sont moins nombreux à participer à la formation continue et pour des durées plus courtes. Le tableau repris dans la note de la DEEP4 sur la fréquence et la durée de la participation des enseignants à des activités de formation continue sous forme de stages ou d'ateliers confirme la position singulière de la France. Dans notre pays comme dans tous les pays, les manques d'incitation et de temps sont perçus comme des freins à une formation professionnelle continue.

Cette enquête montre aussi l'évolution des métiers de l'enseignement et la nécessité de mettre en place une formation initiale et continue qui prenne en compte les transformations en cours : nouvelles approches pédagogiques, ingénierie ou design pédagogique, travail en réseau ou travail collaboratif, démarches inclusives, prise en compte de l'hétérogénéité des publics apprenants… Plus que jamais, le professeur doit s'inscrire dans ce contexte d'apprentissage tout au long de la vie (l'importance du « apprendre à apprendre »). Dès lors il n'est pas concevable de considérer que l'on puisse acquérir en formation initiale l'ensemble des connaissances et compétences nécessaires

pour toute une carrière ! Bien évidemment ceci a des conséquences sur l'ensemble des processus de formation initiale, liés à l'entrée dans le métier et à la formation continue. Enfin, dans la plupart

des pays étudiés par l'enquête TALIS, la formation continue semble appelée à des changements profonds : se former tout au long de la carrière fait désormais partie du métier d'enseignant. »

La formation continue des enseignants a subi au fil des vingt dernières années d'importantes modifications horaires. Par exemple, dans le 1er degré, on est passé d'offres de stages de 3 semaines en temps scolaire avec remplacement à des stages de 2 jours parfois annulés en dernière minute par manque de moyens de remplacement. Les remplaçants étiquetés « Brigade de formation Continue » ont disparu des DSDEN, et le modèle de formation initiale qui permettait à des enseignants-stagiaires d'aller se confronter à la classe du titulaire parti en formation continue pendant trois semaines a disparu lui aussi. De plus dans l'ancien modèle les enseignants pouvaient émettre des choix et donc partir en formation sur la base du volontariat. Aujourd'hui, la réalité est que très peu d'enseignants du 1er degré bénéficient de formation choisie sur le temps scolaire. En revanche, les formations imposées en distanciel ou en présentiel, sur décision unilatérale de l'Inspecteur de Circonscription sont pour la plupart subies sans consultation sur les besoins de formation et sans volonté participative. Les formations subies dans un schéma transmissif et injonctif ont peu de chance d'aboutir à des changements de pratiques.

L'inscription de la formation continue des enseignants dans une perspective de développement professionnel continu (DPC) fait l'objet de la recommandation 4 du rapport Filâtre :

« envisager le caractère nécessairement continu du développement professionnel où, tout au long de sa carrière, l'enseignant doit être en mesure de conforter en permanence ses compétences, d'adapter celles-ci aux évolutions sociétales et aux attendus de la Nation, de consolider en permanence ses capacités réflexives, d'enrichir ses pratiques ».

Elle est justifiée ainsi par le rapporteur :
« Les éléments contenus dans le rapport (formation des professeurs pour l'inclusion) rappellent qu'enseigner est une activité qui s'apprend et que les enseignants doivent prendre en charge aux côtés de l'Institution leurs propres apprentissages tout au long de leur vie professionnelle. Dans cette valeur essentielle, les domaines de compétences portent surtout sur le caractère réflexif du travail des praticiens et sur une formation reposant sur un perfectionnement professionnel continu.

Notre attention a été mobilisée sur cette conception du développement professionnel des enseignants qui se trouvent invités à s'engager dans un processus d'apprentissage et de recherche ou de réflexion sur leur pratique à partir d'un ensemble de savoirs pertinents. Cette approche de la formation professionnelle continue peut prendre des formes variées, souvent intégrées dans les contextes de travail, mais elle permet surtout d'encourager des évolutions dans les pratiques professionnelles, et ce tout au long de leur carrière ».

4.2 - Pour les personnels non enseignants

Les textes relatifs au pilotage des formations de l'Éducation nationale permettent également d'appréhender le développement professionnel pour les autres corps du ministère, hors enseignants.

Ainsi, en mars 2011, l'Inspection générale remettait au Ministre un rapport concernant les inspecteurs second degré[13] dans lequel les questions de formation sont analysées.

« *Le rôle et l'activité des inspecteurs ont également évolué dans le domaine de la formation des enseignants. En ce qui concerne la formation initiale, les inspecteurs rencontrés estiment que la nouvelle réforme de la formation des enseignants a accru leur charge de travail, non du fait de la réforme elle-même mais à cause des blocages syndicaux lorsqu'il s'est agi de recruter des tuteurs. Les inspecteurs disposaient tous de listes d'enseignants de qualité qu'ils connaissaient bien et à qui ils ont fait appel dans un premier temps. Suite au refus de plusieurs d'entre eux, ils ont dû solliciter d'autres professeurs, de moindre qualité parfois. La charge la plus lourde a donc consisté à trouver des tuteurs en nombre suffisant dans un calendrier resserré, tâche d'autant plus difficile quand l'implantation des stagiaires a répondu à une stricte logique des besoins sans tenir compte de la présence possible de tuteur. Certains inspecteurs déplorent les conséquences de cette situation tendue sur la relation de confiance que les inspecteurs entretenaient depuis longtemps avec des enseignants chevronnés, véritables piliers des disciplines. Le travail de recherche se poursuit pour les inspecteurs qui doivent aider à la mise en stage des étudiants en master qui peuvent bénéficier de stages d'observation et de pratique accompagnée et de stages en responsabilité.*
Par ailleurs, les inspecteurs recensent de vrais besoins de formation continue chez les enseignants, en particulier sur les nouveaux dispositifs, les programmes rénovés, l'évolution des pratiques pédagogiques et d'évaluation. Si les modalités de travail des inspecteurs sur ce dossier n'ont pas changé, le contexte a évolué, avec une gestion plus serrée des budgets académiques, ce qui se traduit par une diminution générale de l'offre. Le recensement des besoins en formation se fait à l'occasion des inspections et des réunions des conseils d'enseignement. Les inspecteurs s'appuient sur des équipes de formateurs, des enseignants dont les compétences ont été remarquées à l'occasion des inspections, rémunérés le plus souvent en heures supplémentaires. Les thèmes sont

13 Note 2011-022, mission sur le rôle et l'activité des Inspecteurs Second degré.

fixés par l'Inspection au moment de l'élaboration du cahier des charges, les formateurs proposant les problématiques et l'organisation. Outre leur contribution active à la définition et à la réalisation des plans académiques de formation, les inspecteurs participent à la formation des enseignants de leur discipline en animant des réunions pédagogiques à différents niveaux et en diffusant des informations via les sites disciplinaires académiques (lettres de rentrée, ressources pédagogiques, mutualisation des bonnes pratiques). L'intervention directe des inspecteurs dans la formation des enseignants évolue, elle tend à être de plus en plus déléguée aux formateurs, au risque de faire de ces derniers les porteurs principaux du discours institutionnel et des choix pédagogiques. Cependant les inspecteurs ne souhaitent pas voir leur rôle réduit à celui de simples formateurs, c'est une question de statut mais c'est aussi lié à manque de disponibilité devant la multiplicité croissante de leurs tâches et de leurs missions ».

De plus, cette note évoque le rôle accru de conseil pédagogique des Inspecteurs auprès des chefs d'établissement. « *Certains chefs d'établissement, de leur côté, réclament une présence accrue des inspecteurs sur des questions variées, de moins en moins centrées sur la discipline. Ils sollicitent leur conseil et leur appui pour mettre en place des dispositifs transversaux ou des enseignements nouveaux, pour valider une organisation ou des choix pédagogiques qui peuvent susciter l'incompréhension ou l'hostilité des enseignants*. » Certains inspecteurs se transforment parfois en coachs de chefs d'établissement, démunis pour faire vivre et animer leur Conseil Pédagogique.

En 2015, les missions des Inspecteurs (IEN et IA-IPR) sont redéfinies pour être en conformité avec la loi de Refondation votée en 2013. On peut y lire : « *L'inspection individuelle, si elle répond au besoin de gestion de la carrière des personnels, a pour objectif principal l'accompagnement et la formation des personnels enseignants, d'éducation et d'orientation* […] *Ils concourent à la formation initiale et continue des personnels d'enseignement, d'éducation et d'orientation. Ils participent à la conception et à la mise en œuvre de modules de formation. Les inspecteurs assurent la formation continue des personnels exerçant les fonctions de conseiller pédagogique auprès des enseignants stagiaires des premier et second degrés, respectivement des professeurs des écoles maîtres formateurs et des professeurs formateurs académiques. »*
Cependant ce texte, s'il a eu le mérite de cadrer les missions, en a listé de fort nombreuses. Les inspecteurs subissent de nombreuses injonctions qui se répercutent en descendant la pyramide vers les conseillers pédagogiques puis les directeurs et chefs d'établissement et enfin les enseignants et personnels d'éducation. En 2017, le SIEN-UNSA argumente ainsi son opération « *coup de gueule* », visant à recueillir des signatures sur une pétition en ligne : « *Cette action a pour objectif de lutter contre l'autoritarisme, ce mal insidieux qui gangrène pernicieusement toutes les strates du système éducatif. Pour reprendre la belle définition de Christian Beullac, l'autoritarisme peut être vu comme «* l'autorité sans discernement et sans dialogue *». On peut, hélas, constater des comportements de ce type à tous les niveaux du système éducatif, dès lors que l'individu se targue de sa situation de «* supérieur *» pour imposer un choix en le présentant comme*

non discutable ou, ce qui est plus pervers, en négligeant totalement des avis qu'il a feint de solliciter pour sauver les apparences du dialogue.
Bien évidemment, ce type d'attitude totalement détestable est fort éloigné de la logique des ressources humaines, ce qui ne l'empêche pas d'être extrêmement fréquent. Il va sans dire que les inspecteurs ne sont pas les seuls à subir ce genre d'agression ; ils sont mêmes, en certains cas, ceux qui adoptent ce positionnement tant il est banalisé dans notre structure éducative. Les enseignants eux-mêmes ne font guère mieux vis-à-vis des élèves… Finalement, du ministre vers les recteurs, puis des recteurs vers leurs collaborateurs, de ceux-ci vers les corps d'encadrement, de ces derniers vers les enseignants et enfin des enseignants vers les élèves, chacun est à un moment ou l'autre en situation de faire preuve d'autoritarisme, s'il cède à l'envie de couper court à l'échange. »

Il s'agit donc bien de changement systémique dont a besoin l'Institution pour sortir de l'incantation et entrer dans l'action. Car pour en revenir à la problématique de DPC, on comprend bien qu'elle ne peut se mettre en place sur simple ordre hiérarchique mais nécessite bel et bien un paradigme nouveau. Et en confiance partagée non décrétée et empreinte de faux semblants.

La recommandation 5 du rapport Filâtre (« *considérer les professeurs et les personnels comme des professionnels «* acteurs *» de terrain pour initier de nouveaux programmes de formation* ») suppose de reconnaître pleinement le rôle d'animation du chef d'établissement. Il se doit d'être reconnu comme facilitateur de l'émulation collective et de l'encouragement au réel travail d'équipe. Les personnels de direction accompagnent les apprentissages de métiers en collectif, il rend possible cette émulation inter-métier. Pour cela, il peut prendre appui sur des instances de concertation, institutionnellement cadrées.

Dans chaque collège et chaque lycée, le conseil pédagogique favorise la concertation entre les professeurs. Il participe à l'autonomie pédagogique des établissements publics locaux d'enseignement (EPLE). Le conseil pédagogique est une instance de consultation des enseignants sur la politique éducative de l'établissement. Il prépare la partie pédagogique du projet d'établissement qui inclut les propositions d'expérimentations pédagogiques. Il pourrait être un lieu où le DPC prend appui, à condition que n'y soient pas présents seuls des représentants de chaque discipline enseignée (la loi fixe la composition minimale du conseil pédagogique : au moins un professeur principal de chaque niveau d'enseignement ; au moins un professeur par champ disciplinaire ; un conseiller principal d'éducation ; le cas échéant le chef de travaux).

Entré en vigueur en septembre 2014, le conseil école-collège a une mission essentiellement pédagogique : il mène des actions pédagogiques, à tout niveau, sur l'ensemble des cycles, en coopération avec les instances locales. Les projets qu'il élabore concernent les enseignements, les enseignants et les enseignés du premier et du second degré, c'est-à-dire les acteurs tout autant que les contenus du système éducatif. Il ne se limite pas à assurer la liaison entre la classe de CM2

et celle de sixième, désormais associées au sein d'un même cycle 3 (CM1, CM2, 6ème) et il a en charge tous les élèves de l'école et tous les élèves du collège. Le conseil de cycle 3 réunit les professeurs exerçant en classe de sixième dans le ou les collèges du secteur de recrutement dont relèvent les élèves d'une école ainsi que les professeurs des écoles. Ce conseil ayant pour objectif d'organiser régulièrement la concertation sur la progression, les acquis et les besoins des élèves, il est un lieu d'échange de pratiques et d'enrichissement professionnel, à condition que son pilotage (par un de ses membres, pas obligatoirement un personnel d'encadrement) soit prévu, anticipé, programmé.

La recommandation 5 citée ci-dessus est applicable également aux écoles du 1er degré, le directeur s'il n'est pas le supérieur hiérarchique des enseignants est l'animateur de l'équipe. Les temps de réunion sont institutionnellement posés dans les conseils de cycle et conseils de maîtres. Ces instances, parfois vides de sens ou détournées de leurs fonctions initiales, pourraient devenir des lieux de développement du travail collectif, des communautés d'apprentissage, où le travail entre pairs assure l'engagement des personnels dans une démarche individuelle et collective du développement professionnel. D'autre part, dans le premier degré, les obligations réglementaires de service fixent à 18 heures annuelles le volume de formations pédagogiques, souvent réparties pour moitié en présentiel et pour moitié en distanciel par le dispositif M@gistère.
Ces formations sont le plus souvent sur le mode transmissif, ou associées à des ateliers mais sans inscription sur une durée de réflexion. Dans une année scolaire, les enseignants d'une circonscription se focaliseront sur les maths, l'histoire, ou l'EPS par modules de 3h. Les formations M@agistère sont imposées et choisies par l'IEN de circonscription, parfois en articulation avec les formations en présence, parfois en totale autonomie de sujet. Difficile d'évaluer la portée effective sur le travail enseignant de tels procédés formatifs.

Et enfin, dans ces dispositions institutionnelles, la part d'autoformation choisie par le personnel d'éducation n'est jamais reconnue comme du temps de travail. Nombreuses sont les associations professionnelles et mouvements pédagogiques qui regroupent leurs adhérents membres de la communauté éducative, sur le temps des vacances ou des jours de repos, entre un parcours M@gistère ou une formation institutionnelle de 3h imposées et une réunion de partage professionnel choisie ; l'enseignant motivé suit les deux, mais combien demeurent motivés sur la durée d'une carrière ? Un sentiment de découragement peut apparaître légitimement. La militance, inhérente à l'autoformation, n'est plus ancrée auprès des jeunes générations de professeurs, il est temps aussi de prendre en compte les changements sociologiques des professionnels pour organiser les formations tout au long de la vie.

Le rôle des formateurs 1er et 2nd degrés est tout aussi déterminant que celui des corps d'encadrement (inspecteurs, chefs d'établissement). Le développement professionnel continu

s'organisera mieux en considérant l'école, l'établissement comme un lieu de formation, les formateurs pouvant rejoindre ponctuellement ou durablement les équipes en questionnement. L'organisation de collectifs de travail, la coopération active, les réflexions conjointes sur les pratiques, l'élaboration de séquences interdisciplinaires, les observations pédagogiques, les programmes de recherche-actions ou expérimentations sont autant de possibilités d'agir en développement professionnel. Les formateurs peuvent en être les accompagnateurs avec à la fois la distance critique et l'implication pédagogique dont ils sont capables.

En 2013, La loi d'orientation et de programmation pour la Refondation de l'école de la République a réformé en profondeur la formation aux métiers du professorat et de l'éducation. Cette réforme nécessite la constitution d'un réseau dense d'enseignants et de personnels d'éducation formateurs. La création d'un certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique dans le second degré (CAFFA) a pour objectif de développer les compétences des formateurs en académie tout en contribuant au rapprochement des cultures professionnelles des formateurs des deux degrés. Auparavant, les formateurs académiques étaient cooptés par leurs Inspecteurs, tandis que les formateurs 1er degré passaient par des épreuves de certification (CAFIPEMF). La création du CAFFA et la refonte du CAFIPEMF ont donc donné un cadre et un référentiel de compétences communs[14] à la fonction de formateur. Les compétences professionnelles ont été regroupées en quatre domaines :

1. Penser - Concevoir - Élaborer

- Connaître les fondamentaux de la formation professionnelle : le vocabulaire commun, les acteurs et le contexte réglementaire ; les étapes et les types d'évaluation d'une action de formation ; les dispositifs et les formats de formation ; le rôle, les obligations et la posture du formateur ; les caractéristiques et les ressorts de la motivation de l'adulte apprenant.

- Identifier les conditions qui favorisent l'efficacité d'une formation et une évolution chez les apprenants.

- Analyser la commande institutionnelle ainsi que les besoins et les attentes des apprenants et savoir les mettre en tension ; prendre en compte la diversité des besoins dans la construction de l'offre de formation.

- Élaborer un programme de formation : formuler un objectif de formation et des objectifs pédagogiques ; identifier les pré-requis ; choisir les méthodes d'évaluation ; élaborer une progression des apprentissages ; identifier les techniques d'animation possibles.

- Concevoir le scénario et les ressources spécifiques pour une formation hybride ou à distance.

- Anticiper les moyens logistiques, les outils et les supports nécessaires à la réalisation de l'action ; identifier les avantages et les inconvénients de ces supports.

14 Bulletin officiel n° 30 du 23 juillet 2015

- Élaborer des écrits professionnels en lien avec les différents volets de l'activité de formation et construire des ressources pédagogiques.

2. Mettre en œuvre – Animer

- Introduire et conclure une séquence de formation.
- Installer un environnement bienveillant et sécurisant ; ne pas ignorer les répercussions émotionnelles de la formation chez les personnes en formation.
- Mettre en œuvre des modalités pédagogiques et des techniques d'animation fondées sur la mise en action des apprenants : faire comprendre, faire dire, faire faire, faire collaborer.
- Accompagner les apprenants dans leur apprentissage : partager les références théoriques, mettre des mots sur les situations et les ressentis, les dilemmes professionnels rencontrés en mobilisant différents langages et une pluralité de modèles explicatifs issus des savoirs de recherche.
- Gérer les phénomènes de groupe et d'individualité.
- Gérer les spécificités de l'animation et de l'accompagnement à distance.
- Coanimer une formation et faire bénéficier les apprenants de la richesse d'une dualité de propositions.

3. Accompagner l'individu et le collectif

- Accompagner les individus et les équipes dans la durée pour développer la confiance et le pouvoir d'agir, en facilitant les échanges en présence et à distance.
- Donner aux individus et aux équipes des outils pour agir ; étayer leur analyse par des rétroactions fondées sur des traces prélevées dans leur activité.
- Suivre avec attention les expérimentations et les innovations mises en œuvre en s'attachant aux modifications qu'elles induisent.
- Aider chacun à s'engager dans un projet d'enseignement, de formation, de recherche-action ; soutenir et valoriser le développement des compétences dans une démarche de formation tout au long de la vie.

4. Observer - Analyser - Évaluer

- Observer et analyser des éléments de pratique professionnelle pour conseiller et aider à réajuster les pratiques.
- Contribuer à l'évaluation d'un dispositif de formation ; concevoir des critères et des indicateurs ainsi que des outils de recueil des données, analyser les résultats, ajuster les actions de formation en conséquence.
- S'efforcer de mesurer le transfert de la formation sur l'enseignement et l'action éducative en faisant de la qualité des apprentissages des élèves un des critères d'efficacité des actions entreprises.

- Savoir accepter les remarques ; prévoir l'évaluation de son action par les apprenants et pratiquer l'auto-évaluation.
- Réfléchir entre pairs dans un groupe d'analyse de pratiques : se distancier, modéliser son action, poursuivre son processus de questionnement et de formation.

Ce changement systémique est en cours, d'anciens modèles sont toujours efficients. Ce nouveau référentiel de compétences doit permettre de les dépasser, entre autres, le modèle du formateur considéré comme un « *bon prof* » et repéré comme tel par sa hiérarchie, qui va faire rayonner ses bonnes pratiques en formation initiale et continue sur un mode démonstratif.

4.3 - Du coté de l'international, des principes communs mais des organisations diverses

Comme les pays ont des histoires et des projets politiques différents et donc des politiques éducatives tout aussi diverses, la notion de développement professionnel renvoie à des contextes nationaux, notamment ceux des pays scandinaves et anglo-saxons, où elle est ancrée. Les ministres européens de l'éducation[15] ont reconnu la nécessité d'un meilleur accompagnement des débuts de carrière des enseignants, mais aussi un soutien tout au long de la vie professionnelle. Le développement professionnel est donc un enjeu de réforme des systèmes de formation des enseignants parce qu'il est considéré comme un levier pour améliorer les résultats des élèves aux tests de comparaisons internationales (PISA, Timms).

En Finlande, les collectivités locales pilotent la formation des enseignants et doivent leur offrir 3 jours par an de DPC, avec des financements de l'État. Celui-ci a renforcé sa participation financière pour viser de 7 à 8 jours de formation en DPC par an, avec un objectif de 13 000 enseignants et chefs d'établissement touchés chaque année.
En Écosse, tous les enseignants ont un contrat de 35 heures annuelles, de DPC. Il s'agit de définir un programme et de le valider par échange avec son supérieur hiérarchique, puis de remplir un portfolio qui en rend compte. S'ajoutent 5 journées hors présence des élèves, dévolues au DPC dans l'établissement ou l'école en équipe. Un cadre national définit les compétences et connaissances à acquérir.
En Angleterre, les enseignants ont 5 jours par an dans leurs obligations de services dégagées de la présence des élèves pour se parfaire. Ils peuvent s'observer entre eux, et s'engagent dans des processus d'apprentissage professionnel collaboratif. Ceci est complété par des séminaires traditionnels ou des formations en extérieur de leurs établissements.
Singapour est réputée pour offrir un modèle de DPC original, axé sur la pratique clinique. Les enseignants au travail sont observés par des pairs derrière des vitres sans tain afin d'être au plus

15 European Trade Union Comitee for Education, 2008

proche d'une réalité professionnelle. L'analyse des observations est menée conjointement entre pairs et avec accompagnement des cadres du système éducatif.
Ces quelques exemples amènent à percevoir les changements opérés internationalement sur les modèles de formation continue des enseignants et leurs pilotages.

4.4 - Des transformations opérées

François Muller et Romuald Normand ont proposé une modélisation de la transformation du système de formation [16] dans le cadre du développement professionnel, représentée dans le tableau ci-dessous :

Dispositif classique de formation continue	**Dispositif de développement professionnel continu**
Apprentissage individuel	Apprentissage organisationnel
Efforts dispersés et fragmentés de la formation	Stratégie cohérente à l'échelle des établissements et des territoires
Approche centralisée	Approche centrée sur l'établissement scolaire
Prise en charge des besoins et de la satisfaction des adultes	Prise en compte des résultats d'apprentissage des élèves et des comportements professionnels sur le terrain
Formation décontextualisée	De multiples formes locales d'apprentissage professionnel
Formation attachée à la transmission des connaissances par des experts	Étude par les enseignants des processus d'enseignement et d'apprentissage
Formation limitée aux enseignants	Développement professionnel élargi à la communauté éducative
Apprentissage individuel	Communauté d'apprentissage professionnel

16 École, la grande transformation ? François Muller, Romuald Normand ESF éditeur 2013

La revue systématique est différente d'une revue documentaire en cela qu'elle cherche à exploiter et cumuler les résultats de plusieurs recherches et non seulement ce qui a été écrit par un seul sur une seule thématique.

« Pratiques et techniques favorisant le DPC », d'après les travaux en revue systématique de Villegas-Reimers, 2003.[17]

1° Modèle de développement des compétences : il vise à développer, parmi les enseignants, de nouvelles techniques d'enseignement et des compétences comme le travail d'enquête et le travail par groupe.

2° Évaluation des résultats des élèves : l'évaluation, placée au centre du DPC des enseignants, détermine leurs pratiques d'enseignement et les conditions des apprentissages des élèves.

3° Développement coopératif : les enseignants sont acteurs de leur programme de DPC mais en groupe en s'appuyant sur des régulations entre pairs.

4° Participation des enseignants à des nouveaux rôles : ils sont impliqués dans des tâches d'organisation et de management.

5° Modèles de réflexivité : le DPC s'appuie sur les expériences personnelles du professionnel qui doit prêter attention à ses routines quotidiennes pour leur donner du sens et réfléchir à leur efficacité.

6° Portfolios : l'enseignant recense les informations démontrant un DPC et une amélioration de ses compétences par la formation.

7° Observation de bonnes pratiques : possibilité d'observer des enseignants collègues au travail, réputés experts.

8° Supervision traditionnelle et clinique : le modèle le plus classique est celui de l'inspection individuelle mais il est concurrencé par des observations de collègues experts.

9° Étude de cas : elle consiste à choisir des exemples concrets de situations de classe, pour discuter en groupe afin de faire réfléchir les enseignants sur leurs pratiques.

10° Modèles fondés sur un projet : les enseignants apprennent à collaborer et à échanger idées et expériences autour d'un projet commun visant l'amélioration des réussites des élèves.

11° Recherche-action : forme d'enquête ou d'autoévaluation par laquelle un groupe d'enseignants ou une communauté professionnelle cherche à améliorer ses pratiques.

12° Ateliers d'écriture : mise en récit des expériences pour réfléchir à la transformation des pratiques.

13° Modèles en cascades ou générationnels : une génération d'enseignants est formée sur certains aspects de l'enseignement pour ensuite former la génération suivante.

14° Développement personnel : les enseignants prennent la responsabilité de leur développement professionnel en se fixant les objectifs à atteindre, les contenus et compétences à acquérir, les pratiques à transformer, tout en étant accompagné par un superviseur.

17 Cité p133 par F.Muller et R.Normand, *op cit*.

15° Coaching et mentorat : un collègue plus expérimenté fait des observations critiques des pratiques d'un novice pour discuter et donner des recommandations en terme d'amélioration de l'efficacité de l'enseignement.
16° Ateliers, séminaires, conférences : c'est la forme la plus usuelle de DPC même si elle a fait l'objet de nombreuses critiques.

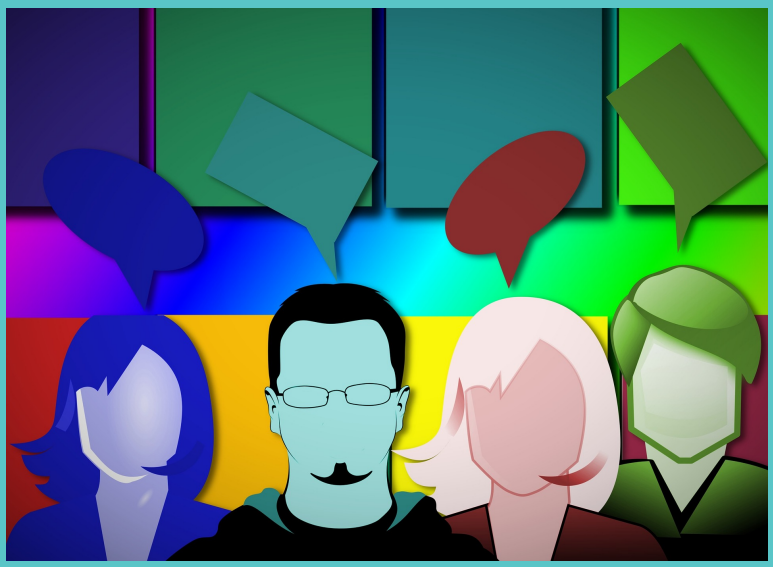
C/ Conclusion de la 1ère partie

Davantage qu'un concept à la mode, le développement professionnel tend à renouveler la réflexion sur les évolutions professionnelles, ne les considérant plus sous les seuls angles de « *la progression hiérarchique* » ou de la reconversion. Il propose une approche plus large qui inclut l'apprentissage et la mise en œuvre d'autres manières de travailler et a un impact à la fois personnel, collectif et structurel. Nourri des enrichissements de la formation, le développement professionnel fait également appel à la coopération, à la coresponsabilité, au co-apprentissage, à de nouvelles formes de management… Progressivement, il s'impose dans les textes officiels, particulièrement dans la Fonction publique, et trouve un fort écho pour les métiers de l'Éducation, alliant à la fois l'idée de mieux faire sa mission donc, d'être mieux dans son rôle d'éducateur et donc plus efficient auprès des apprenants, comme en témoigne le titre du livre de François Muller « ***Des enseignants qui apprennent, ce sont des élèves qui réussissent.*** *Le développement professionnel des enseignants ».*

Cette approche est d'autant plus importante dans le contexte de notre recherche-action que la majorité de nos militant.e.s sont des enseignants et que, bien que ne faisant pas cours, se perçoivent comme appartenant à cette catégorie socio-professionnelle, en développement les caractéristiques, les envies mais aussi les blocages et les freins ; nous y reviendrons.

Partie 2

[Réfléchir en réalisant, la recherche-action : démarche et résultats]



Cette partie va s'attacher à décrire la recherche-action et en analyser les résultats. Elle sera donc nettement plus pratique que la première partie et s'attachera moins aux données théoriques. Pour autant il convient avant cette description de préciser ce qu'est une recherche-action.

A/ La recherche-action : points de départ

1. De quoi s'agit-il ?[18]

La recherche-action est avant tout une recherche sur l'action, menée dans l'action, et elle a, de manière indirecte, l'action pour perspective (Dubost, 1987).
Par définition donc, « *une recherche-action mobilise les professionnels dans une démarche qui s'inscrit dans une forme d'écart au regard de leur pratique au quotidien. D'une certaine manière, on peut considérer que le dispositif de la recherche-action permet de réduire la tension qui s'exprime classiquement entre l'intérêt des chercheurs universitaires, d'une part, et l'intérêt de la pratique professionnelle au quotidien, d'autre part, ou tout au moins de contenir cette tension ».*
C'est en tous les cas le sens du choix réalisé dans le cadre de cette recherche d'une implication conjointe, pourrait-on dire, des professionnels de terrain et des chercheurs, dans une démarche qui vise non seulement à produire un savoir sur des pratiques mais également à accompagner le déploiement et/ou l'évolution de ces pratiques. La dimension de l'appropriation de la démarche de recherche par l'ensemble des acteurs est tout à fait fondamentale, aux différents temps de la recherche : définition de l'objet, de la problématique et des hypothèses, des méthodes et de leur mise en œuvre »[19].

Nous pouvons ici reprendre à notre compte cette approche. En effet, le protocole choisi entraîne une implication double des praticiens. À la fois, en tant que participants à une démarche d'accompagnement au développement professionnel, ils mettent en œuvre eux-mêmes un dispositif dont ils sont les bénéficiaires, par ailleurs, leurs analyses visent à faire évoluer le processus, mais aussi à interroger plus largement la mission de l'organisation syndicale dans le cadre du développement professionnel des militants syndicaux. Enfin, il s'agit de penser la structuration de cet accompagnement.

18 [Références bibliographique : Jouison-Laffitte, Estèle. « *La recherche-action : oubliée de la recherche dans le domaine de l'entrepreneuriat* », Revue de l'Entrepreneuriat, vol. vol. 8, no. 1, 2009, pp. 1-35.]

19 Roman, Pascal, et Jean-Jacques Rossello. « *2. Une recherche-action* », SESSAD, une institution nomade. Éduquer et soigner à domicile, sous la direction de Roman Pascal et Jean-Jacques Rossello. ERES, 2011, pp. 51-87.

Le tableau ci-dessous permet de mettre en évidence les distinctions entre une recherche « classique » et une recherche-action telle que nous avons choisi de la mener.

Tableau I : Analyse comparée de la « *Recherche fondamentale* » et de la recherche action d'après les catégorisations de Lapassade [20]

	Recherche « classique »	Recherche action
Formulation du problème	La formulation d'une problématique et la définition d'hypothèses sont inscrites dans un « déjà-là » théorique.	Identification de « ce qui fait problème », le plus souvent suite à une crise ou au constat d'un besoin social.
Collecte des données	Le chercheur définit en amont instrument, procédure et protocole, puis réalise un test sur échantillon.	Si les instruments peuvent être ceux de la recherche classique, leur définition est négociée collectivement dans une visée de résolution de problème.
Evaluation et qualité des données	Les données doivent permettre de fournir des éléments de preuve, il faut donc éliminer les variables et continuellement vérifier la fiabilité des données.	Les données sont transmises à la collectivité qui les confrontera au problème traité ce qui permet une redéfinition du problème pour trouver de nouvelles solutions[4].
Analyse et interprétation des résultats	Pilotée par le chercheur, l'analyse à pour but de dégager les corrélations intéressantes et doit rester indépendante de la situation observée. Les interprétations sont construites à partir des matrices théoriques de base du champ spécifique dont se réclame le chercheur.	L'analyse est le produit de discussions du groupe. Lapassade conteste à Stromquist la distinction qu'il établit entre l'approche naturaliste de la RA et l'ethnographie de type positiviste. Lapassade soutient un possible recours à l'ethnographie dans la RA.
Présentation des résultats	Que ce soit sous forme écrite ou orale, la présentation des résultats prend un aspect académique et utilise une langue savante.	Les résultats sont présentés aux groupes au fur et à mesure de leur production et font l'objet de discussions afin de dégager progressivement des possibilités d'amélioration et de nouvelles stratégies d'action.

20 In Merini, Corinne, et Pascale Ponté. « *La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques* », Savoirs, vol. 16, no. 1, 2008, pp. 77-95.

2. La commande au Centre Henri Aigueperse

La première évocation d'une réflexion récente d'une démarche de valorisation du parcours militant remonte à 2012. Elle faisait partie des préoccupations de la nouvelle équipe nationale élue avec Laurent Escure. Elle était alors orientée dans deux directions différentes et, possiblement, complémentaires. Il s'agissait d'une part, de penser la reconnaissance des compétences acquises dans le cadre de l'exercice syndical, d'autre part d'aider à la reconversion professionnelle de certain.e.s militant.e.s.

Un des éléments évoqué à cette époque consistait à la fabrication d'une formation dédiée aux militant.e.s. Plusieurs pistes semblaient possibles, dont celle d'une formation construite sur mesure avec un partenaire universitaire. Un partenariat avec le CNAM avait été envisagé. L'inscription dans des formations existantes pouvaient également correspondre, comme l'offre Mados conduite par Nathalie Mons. L'écueil de cette approche réside dans la diversité à la fois des parcours des militant.e.s, de leurs responsabilités syndicales et de leurs envies d'évolution. C'est pourquoi il n'y a pas été donné suite.

En 2018, dans le cadre d'un renouvellement de l'équipe nationale de l'UNSA Éducation, il a été décidé de redynamiser le Centre Henri Aigueperse, centre de recherche, de formation et d'histoire sociale de l'UNSA Éducation. Démarche présentée et validée lors d'une Assemblée générale extraordinaire du Centre, le 13 mars. Dans le cadre de sa mission de formation, à côté des traditionnels stages « *syndicaux* » et de formations davantage centrées sur les questions éducatives, le Centre a été chargé de conduire un premier travail de développement professionnel des militants de l'UNSA Éducation destiné aux permanents du siège national, aux responsables territoriaux ainsi qu'à ceux des 22 syndicats qui composent la Fédération.

L'objectif de cette commande était double : à la fois réaliser un accompagnement en développement professionnel pour des militant.e.s le souhaitant et définir comment le Centre pouvait devenir une ressource dans ce cadre pour l'ensemble des militant.e.s. L'articulation de ces deux dimensions a conduit à privilégier une démarche de recherche-action, permettant la mobilisation d'un groupe de militant.e.s à la fois « *bénéficiaires* » et « *acteurs* » de la démarche.

3. Le choix de la recherche-action

Cette double ambition d'accompagner des militant.e.s dans une action de développement professionnel à leur profit et de définir ce que l'UNSA Éducation devait offrir à l'ensemble de ses militant.e.s dans ce domaine, est clairement exprimé dans le courrier envoyé aux syndicats de la Fédération reproduit ci-dessous.

Le choix d'une démarche de recherche-action relevait également de la volonté d'en faire un travail collectif, à la fois nécessaire pour l'accompagnement même si nous en avons vu les limites qui seront analysées plus loin, ainsi que pour la construction d'un outil commun à la Fédération et à ses syndicats.

La production de « *matière* » est donc le fruit de ce double mouvement : ce qui a été réalisé dans l'accompagnement a nourri la recherche ; les apports de la recherche ont permis d'avancer dans l'accompagnement. Cette démarche itérative a conduit à une maturation de l'ensemble du travail et du groupe au fur et à mesure des avancées, remettant en questions certaines évidences de départ et proposant de nouvelles pistes en cours de cheminement.

Ainsi l'écriture finale, si elle est portée par un seul rédacteur, est le fruit de cet échange et aller-retour permanent et prend en compte l'ensemble des éléments construits collectivement au fil de la progression.



[Le développement professionnel des militants]

Recherche-Action

Que faire après avoir été militant syndical ?

Longtemps, la question de l'avenir des militants syndicaux ne s'est pas posée. Ou plutôt, la réponse était évidente. Les « œuvres », structures « amies », généralement créées dans la même mouvance syndicale, en accueillaient un certain nombre ; les autres « montaient en grade » à l'intérieur de la structure qu'ils quittaient au moment de leur retraite.

Ce temps est révolu, ou en passe de l'être. Le renouvellement des formes d'engagement couplé à la volonté de rajeunissement des équipes militantes, conduit à s'interroger dorénavant sur la suite ou la reprise de la carrière professionnelle de celles et ceux qui consacrent quelques années à l'engagement syndical.

Pour l'UNSA Education, c'est en effet un devoir de les accompagner vers leur « retour professionnel » d'autant plus si l'on considère, à juste titre, qu'elles et ils ont acquis de nouvelles compétences et peut-être également l'appétence d'évoluer professionnellement.

L'idée est donc que le Centre Henri Aigueperse devienne cet espace d'accompagnement des collègues militants dans leur évolution professionnelle

Elle sera menée avec un groupe de militants volontaires ayant des interrogations, une recherche ou un projet de retour vers la vie professionnelle à court ou moyen terme.

Il s'agira de
- les aider à formaliser, oralement et dans un document écrit, à la fois leurs compétences acquises, leurs centres d'intérêt professionnels, leurs envies d'évolution

- d'identifier avec eux les moyens de cette évolution : reprise d'étude, diplôme par VAE, passage de concours, reconversion, reprise de son métier initial ...

Ce premier accompagnement sera également le support pour élaborer collectivement les missions et les outils qui doivent être ceux du Centre pour cette démarche d'accompagnement. Doit-il proposer des formations ? Doit-il être centre de bilan de compétences ? Prépare-t-il à certains concours avec l'aide des syndicats concernés (inspecteurs, chefs d'établissements...) ? Comment participe-t-il au développement professionnel ?

La recherche-action, sur une durée de 18 mois, de juin 2018 à décembre 2019, à raison d'un rendez-vous par mois, produira en parallèle :

- l'accompagnement d'un premier groupe de collègues dans leur parcours d'évolution professionnelle

- l'élaboration du rôle du Centre et de ses premiers outils d'accompagnement.

Cette recherche-action fait l'objet d'une convention d'objectif avec l'IRES et bénéficie d'un financement dans ce cadre.

Un accompagnement méthodologique sera sollicité auprès du CNAM.



B/ Avancer en marchant

1. Les aléas du recrutement (beaucoup d'appelés, peu d'élus)

La première démarche a consisté à constituer l'équipe des militant.e.s. Et cette étape n'a pas été sans difficultés.

Après l'annonce et la présentation de la démarche en Assemblée générale extraordinaire, un courrier présentant le projet de « *seconde carrière des militant.e.s syndicaux* »[21] a été envoyé quelques jours plus tard, à l'ensemble des syndicats ainsi qu'aux sections régionales de l'UNSA Éducation.

La réaction à cette proposition a été de deux ordres :
- 2 militant.e.s désirant s'inscrire
    - une secrétaire régionale
    - un secrétaire national d'un syndicat
- de nombreuses annonces de militant.e.s intéressé.e.s

Pour autant, le temps passant, fin septembre 2018, aucune autre inscription ne s'était concrétisée.

Une relance a été envisagée mais elle a été devancée par une démarche interne du SE-UNSA (syndicat des enseignants). L'offre a ainsi été diffusée largement par la nouvelle secrétaire nationale à la formation et au développement professionnel du syndicat. Diffusion qui s'est concrétisée par 8 inscriptions :

- deux secrétaires départementaux de l 'UNSA Éducation , par ailleurs militant.e.s du SE-UNSA
- une secrétaire académique du SE-UNSA
- deux secrétaires nationaux du SE-UNSA
- trois conseiller.e.s nationaux du SE-UNSA

Le groupe constitué était ainsi composé de dix personnes. 5 femmes et 5 hommes, avec des responsabilités différentes et des âges variés.
Le nombre et la parité étaient adaptés et correspondaient au profil d'un groupe équilibré pour pouvoir mener ce double travail d'accompagnement et d'analyse.

6 d'entre eux étaient en décharge syndicale totale au début de la démarche.

Il a donc été décidé de débuter le travail avec ce groupe.

Ce choix ne peut masquer un écueil -qui constitue un biais important dans la démarche - 9 des 10 participants sont enseignant.e.s, syndiqué.e.s au SE-UNSA et pour 7 d'entre eux avec des responsabilités au sein du siège national du syndicat.

Nous n'avons dans le groupe ni personnels administratifs, ni personnels sociaux ou de santé, aucun chef d'établissement ou inspecteur, pas plus que de représentants de l'Enseignement supérieur.

21 C'est ainsi que la démarche avait été initialement intitulée.

Si cette surreprésentation des enseignant.e.s militant.e.s du SE-UNSA est une réalité permanente dans le fonctionnement de la Fédération, elle n'était ni voulue, ni souhaitable dans notre démarche expérimentale. Pour autant, elle ne semble pas avoir altéré le fonctionnement du groupe. Elle est, pour le moins, à prendre en considération dans l'analyse des résultats, tant dans le rapport au fonctionnement de l'appareil syndical que dans le rapport individuel à l'évolution professionnelle.

Au cours de la démarche, l'une des conseillères nationales du SE-UNSA a déclaré forfait, ne réussissant pas à dégager du temps. Un secrétaire national de la Fédération, en formation pour devenir conseiller en formation continue, lui-même enseignant, s'est joint au groupe.

L'accompagnement est réalisé par le délégué général du Centre Henri Aigueperse, aussi bien comme pilote de la démarche de recherche que comme facilitateur de l'approche de développement professionnel. Dans ce rôle, il s'est inscrit dans les postures d'accompagnement décrites dans la première partie de ce rapport.

2. Les étapes de l'accompagnement

Le choix de l'accompagnement a été de deux natures :

- quelques séances en présentiel
- les autres à distance (par visioconférence en utilisant le logiciel zoom.us)

Chacune des séances était préparée par un travail proposé la fois précédente puis précisé sur un espace dédié d'un réseau interne (Yammer).

Volontairement, le déroulé préalable des séances n'a pas été présenté aux participants qui ont découvert d'une fois sur l'autre la thématique de la nouvelle séance. Celles-ci, dans la mesure du possible, ont ensuite était décrites sur l'espace dédié de Yammer avec quelques éléments de production.

L'idée de la première partie des rendez-vous visait à faire émerger progressivement la notion de compétence, sans que cette référence n'arrive de manière artificielle. En effet qui dit « *évolution professionnelle* » pense « *bilan de compétences* ». Mais celles-ci doivent correspondre à une construction et non à une abstraction lointaine.

2.1 Une séance d'ouverture créative

« *Comment imaginez-vous votre idéal professionnel de demain ?* »



Il y a une importance toute particulière à la première séance d'une démarche de travail qui implique des personnalités différentes et dont le degré de connaissance entre chaque membre du groupe est varié.

Le choix a été une ouverture décalée, en faisant appel à la créativité.

Nous inscrivons notre démarche dans les travaux de Vincent Schächter et François Taddei sur la créativité dans la recherche[22], bien que ce mot soit sujet à caution. Néologisme inspiré de l'anglais dans les années 1970, il s'inspire de l'ouvrage « *L'imagination constructive* » d'Alex Osborn, publié en 1959. Il s'agit d'une imagination appliquée dont Georges Rona, le traducteur en français du livre d'Osborn, « *précisait alors dans son avertissement, la distinction qu'il fallait faire d'après lui entre trois types d'imagination :*
- l'imagination appliquée : imagination appliquée à la solution de problèmes pratiques d'action ou d'amélioration pratique d'une idée ou d'un objet ;
- l'imagination constructive : imagination orientée vers des réalisations concrètes ;
- l'imagination créative : imagination orientée vers la création de quelque chose de nouveau [23]».

La démarche entreprise s'inscrit dans ces trois dimensions, puisqu'il s'agissait à la fois d'apporter des réponses pratiques, de proposer des réalisations concrètes et d'inventer une approche nouvelle (tout au moins pour l'UNSA Éducation et son Centre de recherche et de formation).

Ce recours à l'imagination relevait également d'un triple objectif. Tout d'abord il s'agissait de se projeter dans un avenir incertain, parfois indicible et pour lequel une approche créative permettait

22 Schächter Vincent, Taddei François, « *La créativité dans la recherche* », Le journal de l'école de Paris du management, 2010/3 (N°83), p. 29-36. DOI : 10.3917/jepam.083.0029. URL : https://www.cairn.info/revue-le-journal-de-l-ecole-de-paris-du-management-2010-3-page-29.htm

23 https://fr.wikipedia.org/wiki/Cr%C3%A9ativit%C3%A9

une expression. Ensuite, le but était d'ouvrir un espace de liberté dans l'ensemble des travaux de ce groupe et de cette démarche d'accompagnement. Enfin, souder le groupe en l'inscrivant dans une relation ouverte, tolérante et de confiance.

Les réalisations ont été diverses : dessin, schéma, carte mentale, texte, maquette...

Cette première séance d'échanges, en présentiel, a permis de mettre en évidence les premiers points suivants :

- chacun.e dans le groupe envisage un avenir professionnel, c'est-à-dire un "*après*" le temps de responsabilité syndicale ;

- cet "*après*" n'est globalement pas appréhendé comme un "*retour*" à la situation professionnelle antérieure à la responsabilité syndicale ;

- il est donc vécu comme une "*évolution*" ;

- et s'appuie sur la conviction que le temps de responsabilité syndicale a permis de développer de nouvelles compétences.

Des différents travaux réalisés et de la discussion collective est également apparue la diversité des niveau de réflexion et d'avancée des projets :

- certain.e.s débutent la réflexion ;

- d'autres explorent des pistes ;

- plusieurs ont déjà un projet en tête.

De même, l'échange a fait apparaître l'interrogation de maintenir ou non une activité dans le champ éducatif, dans le domaine militant, dans l'investissement collectif, dans une cohérence de valeurs.

2.2 Une seconde séance pour identifier les réalités professionnelles

« La liste de mes tâches professionnelles hebdomadaires »

Dans un souci d'être plus concret et de partir de la réalité du quotidien, la seconde séance était centrée sur les activités réalisées et observées au cours d'une semaine ordinaire. Cette "*liste des tâches*" que chacun.e réalise professionnellement chaque semaine s'inscrivait dans la volonté de ne pas anticiper les étapes, d'éviter de se précipiter sur les notions de « *compétences* » souvent mal maîtrisées et de prendre conscience de la diversité et du grand nombre d'activités menées régulièrement.

Nous nous sommes appuyés sur les définitions proposées par Claire Tourmen afin de distinguer « *activités* » et « *tâches* ». Ces dernières incluant l'activité réalisée, mais également leur prescription et les normes de leur réalisation.

« L'activité

Selon les ergonomes, qui étudient « le travail en train de se faire *» et ses conditions, l'activité est définie comme l'exécution d'une série d'actions et «* les représentations qui l'accompagnent et qui la guident *». Elle correspond à l'ensemble de ce qui est réalisé hic et nunc par les individus : les processus de réalisation du travail dans les conditions réelles, ses résultats, et a fortiori l'activité mentale nécessaire pour les obtenir, qui est le lieu où résident les compétences. L'activité des individus est soumise à de multiples variations et contraintes dues à leur environnement mouvant et imprévisible, elle nécessite de nombreuses adaptations aux situations rencontrées. Nous nous situons ici au niveau le plus individuel, même si l'activité peut être réalisée collectivement. L'activité est rendue possible et à la fois limitée par des prescriptions, ou tâches, qui lui donnent un cadre.*

Nous proposons donc de retenir les critères suivants : à partir du moment où des individus réalisent individuellement ou collectivement un produit de travail, il y a activité de travail en réponse à des prescriptions.

La tâche

Lorsque les ergonomes observent et analysent l'activité, ils la restituent dans son contexte, le plus immédiat étant les tâches qui sont confiées aux individus. La tâche correspond à l'ensemble des buts et procédures prescrites, aux performances exigées et aux normes de qualité, mais aussi à l'environnement physique de réalisation du travail. À une tâche correspondent des objectifs, des moyens et des conditions de réalisation : elle est prescrite, c'est un modèle du travail. Comme le souligne Leplat, la tâche prescrite décrit de façon « canonique *» la façon d'effectuer le travail et dépend de la représentation que s'en fait son concepteur. Toute activité de travail serait ainsi encadrée par des éléments de prescription, même s'ils sont peu développés : des objectifs fixés par la hiérarchie, les pouvoirs publics ou un groupe professionnel, des procédures plus ou moins détaillées, des règles et des décrets qui définissent ce qui peut ou doit être fait…*

Nous proposons donc de retenir les critères suivants : à partir du moment où il y a activité de travail, c'est en réponse à des tâches dont l'aspect prescriptif est plus ou moins détaillé, contraignant, négociable localement… »[24].

À partir des "*listes de tâches*", plusieurs constats ont été possibles.

Celui de la variété et de la diversité :

- les tâches sont très nombreuses (souvent trop) et chronophages pour beaucoup d'entre elles ;

24 Tourmen Claire, « *Activité, tâche, poste, métier, profession : quelques pistes de clarification et de réflexion* », Santé Publique, 2007/hs (Vol. 19), p. 15-20. DOI : 10.3917/spub.070.0015. URL : https://www.cairn.info/revue-sante-publique-2007-hs-page-15.htm

- mais elles sont multiples, diverses et donc évitent (généralement) la monotonie des actes répétitifs.

Celui de l'autonomie :

- même contraintes par un calendrier ou une commande précis, les tâches à réaliser laissent une grande marge d'initiative et de personnalisation du travail.

Celui de la gestion d'équipe :

- car chacun.e assure la coordination, le pilotage, l'animation d'une équipe d'où des tâches de "*management*", des tâches à faire mais aussi à faire faire...

Celui du temps :

- le temps (et surtout le manque de temps) pour tout faire,
- l'urgence ou le rythme contraint de nombreuses actions,
- la question de la limite ou non du temps militant,
- et donc celle de son temps personnel..

2.3 Auto-évaluation des qualités professionnelles

L'objet de troisième étape était de tenter d'établir la liste de ses qualités et défauts professionnels.

« Tout processus d'évaluation peut analytiquement être décomposé en trois opérations : (1) le recueil de données à propos de l'objet évalué (la construction du référé), (2) l'interprétation de ces données en référence à des critères de qualité (la comparaison avec le référent) et (3) la communication des décisions à prendre (souvent des propositions de régulations). Similairement, un processus d'auto-évaluation nécessite la mise en œuvre par le sujet de trois opérations (Saussez et Allal, 2004) : (1) l'auto-observation (de soi-même et des situations vécues) : la personne s'interroge, explicite et dégage des éléments de l'action entreprise, (2) l'autodiagnostic (interprétation) : la personne attribue du sens aux informations dégagées lors de l'auto-observation, (3) l'autorégulation (ajustements de l'action) : la personne adapte ses démarches et décide des moyens à mettre en œuvre pour améliorer l'action. En fait, conceptuellement, l'auto-évaluation au sens strict ne comprend que les deux premières opérations, mais prépare la troisième (Hadji, 2012, p. 118). Dans les faits, les trois opérations sont souvent enchevêtrées.
Il ressort donc que l'auto-évaluation consiste en une implication forte du sujet dans un processus d'évaluation (Allal, 2004) ; c'est un processus de production par soi-même d'un jugement de valeur (de qualité, d'acceptabilité…) concernant l'effectuation de sa propre activité ou de ses résultats

(Hadji, 2012). Ce qui conduit à la définition qu'en donne Vial (1995), « un autoquestionnement de son action et de ce qu'elle produit *»…*[25]*».*

Le travail de développement professionnel s'inscrit totalement dans cette démarche d'imbrication consistant à la fois à analyser ses propres pratiques et le fonctionnement de la structure professionnelle dans laquelle ces « *tâches* » sont effectuées.

Ce repérage des "*qualités et des défauts*" professionnels a fait apparaître quatre domaines de référence :

- le niveau personnel : comment j'évalue la réussite ou l'échec d'une action par rapport à mes propres critères ;

- le niveau interpersonnel : comment évaluer une action par rapport à son effet sur le groupe, sur l'équipe, sur le collectif de travail ;

- le niveau de la tâche, de l'activité, de l'action : comment évaluer sa réalisation ?

- le niveau de la structure, de l'institution : quels sont ses critères d'évaluation ?

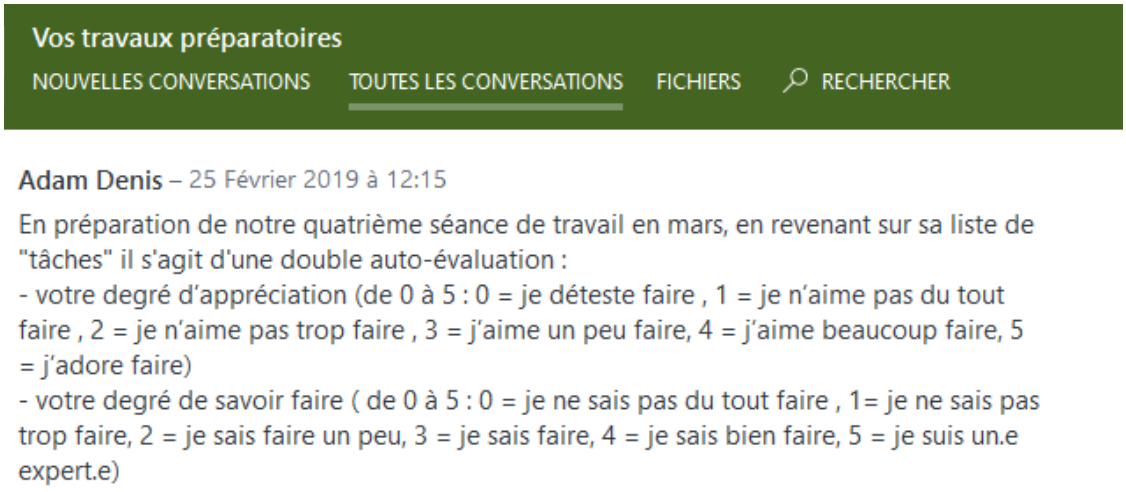
Ce dernier niveau entraîne le questionnement autour des valeurs et donc de l'adéquation (ou pas) entre les valeurs de la structure et les valeurs personnelles.

Nous avons constaté également que selon l'action, le contexte, le groupe... une qualité pouvait devenir un défaut et inversement. Ce qui conduit à mettre en évidence que le choix d'une évolution professionnelle pourrait s'appuyer sur la recherche d'une adéquation entre les tâches requises et les qualités identifiées.

Des échanges, il est également apparu qu'un travail de précision devrait être réalisé afin de permettre de mieux définir et distinguer : aptitudes, qualités, compétences...

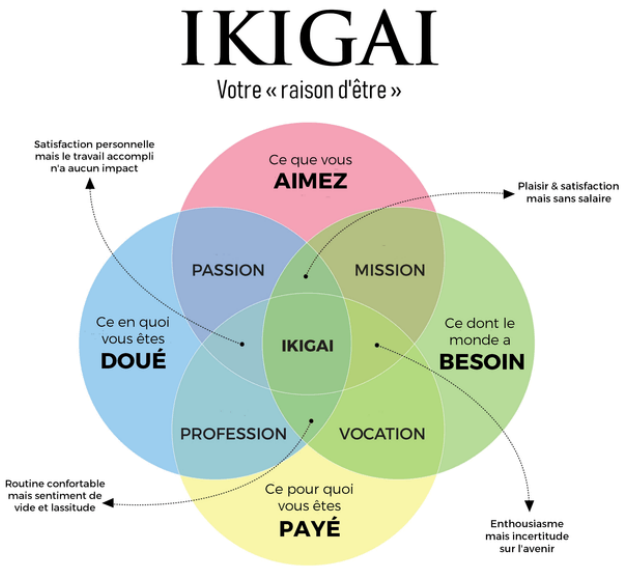
25 Paquay Léopold, « *Auto-évaluation* », dans : Anne Jorro éd., Dictionnaire des concepts de la professionnalisation. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, « Hors collection », 2013, p. 41-44. DOI : 10.3917/dbu.devel.2013.02.0041. URL : https://www.cairn.info/dictionnaire-des-concepts-de-la-professionnalisati--9782804188429-page-41.htm

2.4 Auto-appréciation des « tâches » confiées et du degré de savoir-faire



L'objectif double de cette quatrième séance de travail visait à auto-apprécier les « *tâches* » confiées et auto-évaluer le degré de savoir-faire dans leur réalisation.

De fait, de nombreuses « méthodes », appartenant plus généralement au développement personnel propose d'aider à trouver ce que chacun.e aime faire. Dans le domaine professionnel cela revient à chercher l'emploi, le poste, le métier qui correspond aux passions de chacun.e.s, comme le suggère cette citation de Steve Jobs « *la meilleure manière de connaître la vraie satisfaction, c'est de faire ce que vous considérez comme étant du bon travail. et la meilleure manière de faire du bon travail, c'est de faire ce que vous aimez. si vous n'avez pas encore trouvé ce que vous aimez, continuez de chercher. comme c'est le cas avec tout ce qui concerne le cœur, vous le saurez quand vous le trouverez. ainsi que c'est le cas dans une relation, elle grandit avec les années ; alors continuez de chercher jusqu'à ce que vous le trouviez. ne vous résignez surtout pas* ».



Ainsi, la méthode dite « *ikigaï* » inspirée par une philosophie du Japon et schématisée ci-dessus consiste à trouver un équilibre entre quatre sphères :
- ce que vous aimez faire (la passion),
- ce pour quoi vous êtes doué (la vocation),
- ce dont le monde a besoin (la mission),
- ce pour quoi vous pouvez être payé (la profession).

Si les études en psychologie du travail mettent en évidence le fait que globalement les gens font mieux ce qu'ils aiment faire, deux écueils ont été mis en avant dans les échanges du groupe de la recherche-action. Ils rejoignent ce que d'autres recherches ont déjà montré. Tout d'abord, on peut aimer son travail, son métier (ici en l'occurrence son engagement syndical) sans en apprécier toutes les tâches inhérentes. Un.e militant.e peut ainsi apprécier d'aider ses collègues sans s'épanouir dans de très nombreuses réunions. D'autre part, chacun.e peut se sentir plus ou moins compétent.e par rapport aux nombreuses tâches confiées. Ainsi, écrire des articles pour les publications syndicales n'est pas forcément un exercice facile pour toutes ou tous.

Enfin, comme le met en évidence l'ouvrage de Nathalie Le Roux et Marc Loriol[26], la notion de travail passionné peut apparaître comme piègeante dans la mesure où, faisant son travail par passion, il n'y a aucune raison de se plaindre de ses conditions de travail. Une situation vécue dans les milieux artistiques et culturels mais également dans ceux où l'engagement est fort comme dans la politique, le monde associatif, le syndicalisme...

Le repérage de ce que chacun.e aime faire a conduit naturellement à évoquer la notion de compétences, travaillée lors des deux séances suivantes.

2.5 Appropriation de la notion de compétence

Le travail sur les « *compétences* » a été construit en deux séances, à la fois afin de clarifier l'utilisation termes (aptitudes, connaissances, compétences…) et afin de repérer les compétences pouvant être mobilisées par chacun.e.

Premier temps :

> Pour cette séquence (et la suivante) je vous propose de travailler la notion de compétence. L'exercice pour avril est donc le suivant :
> Décris et explique une de tes compétences dans une situation concrète : "j'ai telle compétence. Voilà dans une situation concrète comment je la mets en œuvre" :
> comment peux-tu la définir ? Comment se manifeste-t-elle ? A quelles connaissances ou aptitudes fait-elle appel ?

26 Le Roux Nathalie, Loriol Marc, Le travail passionné. L'engagement artistique, sportif ou politique. ERES, « Clinique du travail », 2015, 352 pages. ISBN : 9782749248677. URL : https://www.cairn.info/le-travail-passionne--9782749248677.htm

Second temps :

Adam Denis – 30 Avril 2019 à 11:59

Nous continuerons à travailler sur les notions de compétences en juin. Je vous propose l'exercice suivant :

En repartant de votre projet de développement professionnel idéal tel que vous avez pu l'élaborer pour notre toute première séance de travail ou de la manière dont il a évolué depuis si c'est le cas, cherchez à lister les compétences qu'il nécessite : celles que vous possédez déjà (en particulier parce qu'elles sont déjà les compétences que vous mettez professionnellement en œuvre) et celles qu'il vous faudrait développer.

Document ressource mis à disposition du groupe

Les [compétences]

Définir une compétence

http://www.ac-grenoble.fr/ien.cluses/IMG/pdf_competences_vocabulaire.pdf

Le terme de compétence est polysémique et peut prendre, selon les disciplines, des acceptions différentes. Afin de clarifier cette notion de compétence, on peut faire référence à des définitions de quelques auteurs :
– un savoir identifié, mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé. Plus précisément, on peut nommer compétence la capacité d'associer une classe de problèmes précisément identifiée avec un programme de traitement déterminé (Philippe MERIEU – 1989) ;
– la compétence est de l'ordre du savoir-mobiliser (Guy le Boterf – 1994) ;
– une compétence permet de faire face à une situation complexe, de construire une réponse adaptée sans la puiser dans un répertoire de réponses préprogrammées (Philippe PERRENOUD–1999) ;
– une compétence est un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations (Jacques TARDIF– Canada) ;
– une compétence est un ensemble intégré et fonctionnel de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir qui permettront, face à une catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets (Marc ROMAINVILLE – Belgique).

De ces propositions, il est possible de dégager quelques points forts.
Une compétence consiste en **la mobilisation d'un ensemble de ressources diversifiées** internes (connaissances, capacités, habiletés) et externes (documents, outils, personnes) renvoyant à la complexité de la tâche et au caractère global et transversal de la compétence.

Les compétences s'exercent dans des situations contextualisées mais diversifiées qui impliquent un **processus d'adaptation** (et non de reproduction de mécanismes) et de transfert d'une situation à l'autre. Une compétence est opérationnelle dans un cadre curriculaire précis (structure, horaire, programme, pratiques pédagogiques et didactiques, matériels) ce qui donne toute son importance à la situation d'apprentissage dans chacune des disciplines impliquées.

Il est fondamental de garder une conception dynamique de la compétence avec un recentrage sur les processus d'apprentissage de l'élève, afin de mettre en synergie l'acquisition de connaissances, le développement de capacités (aptitudes ou habiletés) et l'adoption d'attitudes. L'objectif global de formation de tout futur citoyen est une intelligence des situations, l'enjeu majeur est de provoquer le regard instruit.

La définition finalement adoptée par le Parlement européen, le 26 septembre 2006, est la suivante :
« Une compétence est une combinaison de connaissances, d'aptitudes (capacités) et d'attitudes appropriées à une situation donnée. Les compétences clés sont celles qui fondent l'épanouissement personnel, l'inclusion sociale, la citoyenneté active et l'emploi ».

La définition retenue dans le texte français du socle diffère légèrement :
« Chaque grande compétence du socle est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité. »

Pour aller plus loin sur la notion de compétences. Le concept de compétences est développé dans de nombreuses études. En voici quelques-unes :

Dans le Traité des sciences et des techniques de la Formation, coordonné par Philippe CARRÉ et Pierre CASPAR, Sandra BÉLIER propose cette définition de la compétence : "*la compétence permet d'agir et/ou de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier, en mobilisant diverses capacités de manière intégrée*". Elle réalise ensuite une étude comparative des cinq manières d'aborder les compétences :

(1) approche par les savoirs
(2) approche par les savoir-faire
(3) approche par les comportements et le savoir-être
(4) approche par les savoirs, savoir-faire et savoir-être
(5) approche par les compétences cognitives.

Références : CARRE (P) et CASPAR (P), *Traité des sciences et techniques de la formation* Paris, Dunod, 1999

Guy le BOTERF propose quant à lui une autre définition : "*La compétence est la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donnés*".
Il distingue plusieurs types de compétences :

(1) savoirs théoriques (savoir comprendre, savoir interpréter),
(2) savoirs procéduraux (savoir comment procéder),
(3) savoir-faire procéduraux (savoir procéder, savoir opérer),
(4) savoir-faire expérientiels (savoir y faire, savoir se conduire),
(5) savoir-faire sociaux (savoir se comporter, savoir se conduire),
(6) savoir-faire cognitifs (savoir traiter de l'information, savoir raisonner, savoir nommer ce que l'on fait, savoir apprendre).

Références : LE BOTERF (G), 1995, *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*, Paris, Éditions d'organisations.
LE BOTERF (G), 1997, *Compétence et navigation professionnelle*, Paris, Éditions d'organisation.
LE BOTERF (G), 2000, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d'organisations.

La triologie KATZ
Plus ancienne, la définition proposée par KATZ distingue trois types de compétences :

(1) les compétences conceptuelles (analyser, comprendre, agir de manière systémique),
(2) les compétences techniques (méthodes, processus, procédures, techniques d'une spécialité),
(3) les compétences humaines (dans les relations intra et interpersonnelles).

Elle s'avère pratique car elle recoupe un découpage plus classique qui décompose les compétences en savoirs, savoir-faire et savoir être.

Références : KATZ R.L., *Skills of an effective administrator*, Harvard Business Review, Vol. 51, 1974.

L'apport MONTMOLLIN
Pour cet auteur, la compétence est un ensemble stabilisé de savoirs et de savoir-faire, de conduites types, de procédures standards, de types de raisonnement que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau et qui sédimentent et structurent les acquis de l'histoire professionnelle : elles permettent l'anticipation des phénomènes, l'implicite dans les instructions, la variabilité dans la tâche.

Références : DE MONTMOLLIN (M), 1984, *L'intelligence de la tâche. Éléments d'ergonomie cognitive*, Berne, Peter Lang

L'apport de SAMURCAY et PASTR
Pour ces auteurs, la compétence, en tant que rapport du sujet aux situations de travail, est ce qui explique la performance observée en décrivant l'organisation de connaissances construites dans et pour le travail. Les compétences sont donc :
1. finalisées : on est compétent pour une classe de tâches déterminées ;
2. opérationnelles : il s'agit de connaissances mobilisables et mobilisées dans l'action et efficaces pour cette action ;
3. apprises, soit à travers des formations explicites, soit par l'exercice d'une activité ;

4. elles peuvent être aussi bien explicites que tacites : le sujet n'est pas toujours en mesure d'expliciter les connaissances opérationnelles qu'il met en œuvre dans l'action.

Références : SAMURCAY (R) et PASTRE (P), 1995, « *Outiller les acteurs de la formation pour le développement des compétences* « , in Éducation permanente N° 123

La réflexion sur la compétence de Marc de ROMAINVILLE

Deux types de conception de la compétence s'oppose :
- celle béhavioriste, qui est "synonyme de conduite, de comportements structurés en fonction d'un but, action, tâche spécifique, observable" et qui repose plus sur des savoirs et contenus de programme ;
- celle qui est synonyme "*d'une potentialité intérieure, invisible, une capacité générative susceptible d'engendrer une infinité de conduites adéquates à une infinité de situations nouvelles*".

Cette notion de compétence traduit dans les politiques éducatives le choix de mettre l'accent sur les actions du sujet, voire sur son fonctionnement cognitif interne plus que sur les savoirs et les contenus de programme.

Références : DE ROMAINVILLE (M), 1998, *L'étudiant - apprenant - grilles de lecture pour l'enseignant universitaire*, De Boeck.

Selon Nicole TREMBLAY, l'autodidacte doit maîtriser quatre compétences :

1. adaptative : tolérer l'incertitude ;
2. sociale : établir un réseau de ressources ;
3. praxique : réfléchir sur et dans l'action ;
4. métacognitive : se connaître comme apprenant.

Références : TREMBLAY (N), *Les quatre compétences de l'autoformation*, Les sciences de l'Éducation n°39 1-2.

La compétence pour la commission internationale sur l'Éducation pour le XXIe siècle

Dans les 4 piliers de l'Éducation du XXI° siècle, le second est "*Apprendre à faire*" qui pose la question de la formation professionnelle : "*comment adapter l'éducation au travail futur alors que son évolution, n'est pas entièrement prévisible ?*".

La notion de qualification professionnelle est devenue obsolète à cause de l'emprise du cognitif et de l'informatif sur les systèmes de production ; elle a été remplacée par la notion de compétence personnelle qui "*se présente comme un cocktail propre à chaque individu, combinant la qualification au sens strict acquise par la formation technique et professionnelle, le comportement social, l'aptitude au travail en équipe, la faculté d'initiatives, le goût du risque*". A ces exigences, on demande "*un engagement personnel du travailleur comme agent de changement*", ce qui nécessite de combiner savoir, savoir-faire et savoir-être (qualités subjectives, innées ou acquises dont celle de communiquer, travailler avec les autres, gérer et résoudre les conflits), mais aussi une capacité à travailler en "collectif de travail" ou "*groupe-projet*" ou encore "*équipe intelligente*". Un des chantiers à mettre en place est la reconnaissance des compétences acquises au-delà de l'éducation initiale afin que chacun soit à même de construire de manière continue ses propres qualifications. La Commission européenne dans son livre blanc prévoit la création de "*cartes personnelles de compétences*" permettant à chacun de faire reconnaître ses connaissances et ses savoir-faire au fur et à mesure de leur acquisition. L'idée est de valoriser les compétences et de multiplier les transitions entre l'éducation et le monde du travail autant pour les diplômés que les non-diplômés.

Références : DELORS (J), 1999, *Éducation : un trésor est caché dedans*, Éditions UNESCO Commission européenne - *Enseigner et apprendre : vers la société cognitive* – 1995.

Les compétences professionnelles

https://www.cadredesante.com/spip/profession/pedagogie/Une-definition-de-la-competence

La compétence professionnelle en trois notions est aujourd'hui communément admises par la plupart des auteurs modernes, selon Frédéric RUFIN, cadre de santé formateur IFSI, le 14 septembre 2007

Il est commun de parler de compétence, ou encore de compétences professionnelles. L'industrie admet que la compétence est avant tout le savoir-faire en situation.

La définition de la compétence professionnelle s'appuie sur trois notions.

La première considère que la compétence est proche d'un système intégré de savoirs au sens large (savoir, savoir-faire, savoir-être,...) comme le signale F. CHENU. Cette notion se retrouve en partie dans la définition de R. WilTTORSKI: « *La compétence correspond à la mobilisation dans l'action d'un certain nombre de savoirs combinés de façon spécifique en fonction du cadre de perception que se construit l'auteur de la situation* » .

La seconde notion considère que la compétence permet d'aboutir à une performance, laquelle pour certains auteurs ne représente que sa part observable voire mesurable. De plus, cette compétence est mobilisable dans plusieurs contextes professionnels ou familles de situations.

Cependant, pour que les deux notions précédentes prennent effet, il est important d'y adjoindre une troisième. Une compétence requiert pour son acquisition et sa mise en œuvre que le professionnel soit en mesure de mener une activité réflexive au cours même de sa réalisation ou après celle- ci. Ainsi est compétent un professionnel qui :
- mobilise et organise différents savoirs et gère les émotions révélées au cours de leur acquisition et de leur mobilisation ;
- analyse le contexte dans lequel il utilisera sa compétence pour rester performant ;
- régule sa compétence au cours même de sa réalisation et l'analyse à distance tant sur le plan de son processus que de sa performance ;
- transfère cette compétence dans différentes familles de situations, tout en gardant un niveau de performance attendu ;
- sait que toute famille de situations peut susciter des conflits de nature éthique questionnant alors la valeur de sa compétence.

Les compétences psychosociales

http://inpes.santepubliquefrance.fr/30000/actus2015/026-competences-psychosociales-enfants.asp

L'OMS (Division de la santé mentale et de la prévention des toxicomanies, *Life skills education in schools*, 1993), définit les compétences psychosociales (CPS) comme « *la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adoptant un comportement approprié et positif à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement* ».

Ces compétences essentielles et transculturelles, sont étroitement liées à l'estime de soi et aux compétences relationnelles, qui sont les deux faces d'une même pièce : relation à soi et relation aux autres. L'OMS en identifie 10 principales, qui vont par deux :

- savoir résoudre les problèmes/savoir prendre des décisions ;
- avoir une pensée critique/avoir une pensée créatrice ;
- savoir communiquer efficacement/être habile dans les relations interpersonnelles ;
- avoir conscience de soi/avoir de l'empathie pour les autres ;
- savoir gérer son stress/savoir gérer ses émotions.

La compétence collective, un concept en devenir

Françoise DUPUICH, « *L'émergence des compétences collectives, vers une gestion durable* », *Gestion 2000*, vol. volume 28, no. 2, 2011, pp. 107-125.

Étymologiquement, compétence vient du latin *competens* qui signifie « *qui va avec* ». La compétence est donc fondamentalement ancrée dans l'action et suppose un processus dynamique d'interaction. Les compétences collectives sont une préoccupation croissante des entreprises et des organisations contemporaines, cependant elles restent à ce jour une « *notion non stabilisée* ». Si de nombreuses approches sont avancées dans la littérature managériale, nous proposons ci-après quelques définitions de la compétence collective.

L'adhésion de tous les acteurs d'entreprise à une réflexion stratégique permet l'amélioration globale des systèmes entrepreneuriaux capables d'appréhender rapidement les situations, de les anticiper et de faire émerger les compétences collectives. Face à la déstabilisation actuelle des régulations sociales, l'entreprise doit porter son attention sur la compréhension des identités des acteurs, les accompagner dans l'élaboration de leurs formations et compétences. L'entreprise contribue à développer l'intelligence collective en mettant en place des réseaux de régulations et de contrôles adaptés aux problématiques des groupes de travail. La gestion des compétences collectives doit permettre aux entrepreneurs d'intégrer en amont cette dimension centrale, d'améliorer la productivité et de consolider l'intérêt des salariés. L'entreprise se construit en construisant ses propres compétences. L'entreprise tend à s'organiser comme un réseau de compétences ou comme « *un maillage de l'intelligence* » (Le BOTERF, 1994). L'émergence et le développement d'une « *conscience collective* » apparaît de plus en plus dans les entreprises, faisant poindre, de fait, le concept de compétence collective. Bien que peu définie à ce jour, un grand nombre d'auteurs s'accordent sur la définition suivante : « *La compétence collective diffère de la somme des compétences individuelles qui la composent* » (LEPLAT, 2000). Nous distinguons deux approches : l'approche dite « *harmonieuse* » (Bataille, 2001) et l'approche dite de « *l'interaction* » (GUILHON & TREPO, 2000). L'approche harmonieuse : la compétence collective est considérée comme une résultante, « *elle émerge à partir de la coopération et de la synergie existantes entre les compétences individuelles* » (Le BOTERF, 2000). Cette définition insère l'ensemble des compétences individuelles des acteurs d'une même équipe, est source de synergies et de dynamiques importantes. Cette compétence collective est « *innée* » et inhérente aux groupes de travail et aux acteurs qui la composent. L'approche de l'interaction (GUILHON & TREPO, 2000) stipule que la compétence collective est caractérisée par différentes interactions des individus (voire interactions conflictuelles), elle est contextualisée par définition. La compétence collective pour ces auteurs n'est pas spontanée, ni instantanée. Elle prend naissance dans les échanges permanents entre les membres d'une équipe de travail. Lorsqu'il existe des compétences collectives « *l'agir ensemble* » est le dénominateur commun des individus. La capacité à maîtriser un processus de travail semble davantage dépendre d'un collectif de travail que d'individualités. La compétence collective peut reposer aussi sur une « *ambiance et une dynamique de groupes* » (DEJOUX, 2001). Cette approche privilégie l'harmonie et la synergie. DUBOIS et RETOUR (1999) cherchent à démontrer que la compétence collective est réellement présente au sein des systèmes productifs, il s'agit pour les auteurs « *d'en identifier le contenu actuel et les processus qui concourent à sa production* » (compétence collective spécifique à un groupe opérationnel). Pour ces derniers la construction de la compétence collective dépend des modes d'organisation du système productif et du fonctionnement réel des groupes de travail (KROHMER, 2005). Les auteurs soulignent que les phénomènes organisationnels permettent l'acquisition de niveaux de compétences différents. BATAILLE (2001) relie la notion de compétence collective et la performance (systèmes complexes et récursifs). Pour l'auteur la compétence collective est, en cas d'aléas, la mobilisation réactive d'un réseau d'acteurs jugés compétents pour agir au sein duquel on échange des explications et on négocie des solutions (réseau de coopération informel/problème). MICHAUX (2003) considère la compétence collective comme des savoirs et savoir-faire tacites, partagés ou complémentaires (modes d'échanges informels supportés par des solidarités) et la « *capacité répétée et reconnue* » d'un collectif à se coordonner pour co-construire des solutions finales (autres éléments à prendre en compte : organisation formelle, technologies, processus de coordination).

MICHAUX souligne trois sortes de compétences collectives :

- une communauté de pratiques intériorisées par le collectif,
- des scénarii d'interactions intériorisées par le collectif,
- une capacité à co-construire une solution ad hoc intériorisée par le collectif (KROHMER, 2005).

La compréhension des conditions de production de compétences collectives occupe une place nodale et déterminante dans l'élaboration d'un nouveau mode de management. Nous partons de l'hypothèse selon laquelle l'émergence d'une compétence collective est étroitement liée aux trois grands facteurs que sont la complexité accrue des activités professionnelles, la nécessité de formation et de communication adaptées, une tendance de fond à la modification à des fins d'adaptation des organisations de travail. De l'action collective peut émerger une compétence collective (RABASSE, 2006). Nous abandonnons les tentatives de modélisation des compétences collectives, privilégiant une approche des compétences collectives vues comme « *une intelligence situationnelle* », une capacité à acquérir dans et hors du champ de travail, l'appréhension d'une situation ou d'un problème. Cette capacité peut s'amoindrir ou se développer selon les conditions dans lesquelles elles peuvent s'exercer (équipes de travail, formation des individus, organisation…) et être mises en œuvre (facteurs internes des acteurs, perception des enjeux, aspects comportementaux des individus…).

Nous entendons par compétence collective un processus évolutif, un construit social, une source de performance, un champ délimité d'ordre socio-économique, psychologique et relève d'intelligence en situation. Nous voyons dans la compétence collective un phénomène lié notamment à l'état de cohésion des individus. C'est bien dans l'organisation que peuvent émerger des compétences collectives. L'individu devenant alors organisateur de son travail et acteur opérationnel dans l'entreprise, peut tirer le meilleur parti de ses ressources propres et les mettre à profit dans son travail. Ceux que RIBETTE (1996) appelle les « *organis-acteurs* » traduisent la dynamique entre acteurs et actions dans les organisations actuelles. À la base de cette ingénierie managériale se trouve l'implication de chaque acteur dans et par l'organisation dans laquelle il évolue. La compétence est le système de connaissances qui permettra d'engendrer l'activité répondant aux exigences des tâches d'une certaine classe. Cette approche laisse à penser que tout acteur en entreprise peut mobiliser des compétences différentes en termes de connaissances technologiques, scientifiques et/ou de représentations mentales de l'organisation du travail. Les chemins causaux entre les variables d'action et variables de résultat ne sont pas toujours connus par les responsables des ressources humaines. Il semble qu'il faille opérer une « *clinique des compétences collectives en cours d'activité, entre sens et efficience, afin de définir un certain régime de production des connaissances* » (RIBETTE, 1995). La compétence collective intègre des actions individuelles, des interactions personnelles des individus au travail et des décisions comme variables d'action dans des environnements très complexes et mouvants. Elle semble favoriser des savoir-faire spécifiques et améliorer la connaissance globale de l'entreprise.

Il y a intelligence collective lorsque l'on observe l'utilisation collective, au sein d'une entreprise, d'informations éparses détenues par différents individus au travail et que cette démarche vise à susciter un consensus d'action collective par le biais de processus cognitifs individuels et collectifs. Pluralité des acteurs, des savoirs échangés et parité dans les relations des personnes : chaque acteur est savant et ignorant tout à la fois. Chaque personne peut être agent de formation, de transmission des savoirs en apportant ses propres pratiques et expériences. Par conséquent, cette mise en commun de connaissances et de savoirs enrichit la mémoire collective dans les unités de travail. La réciprocité aussi est un des éléments importants dans le phénomène de l'émergence de compétences collectives : transfert des connaissances et des savoirs à tous les membres de l'équipe voire à des collectifs de travail proches. La pensée constructiviste (Le MOIGNE, 2000) est une approche contextuelle, multidimensionnelle et évolutive qui prend en compte le développement de chaque acteur par rapport à ses environnements.

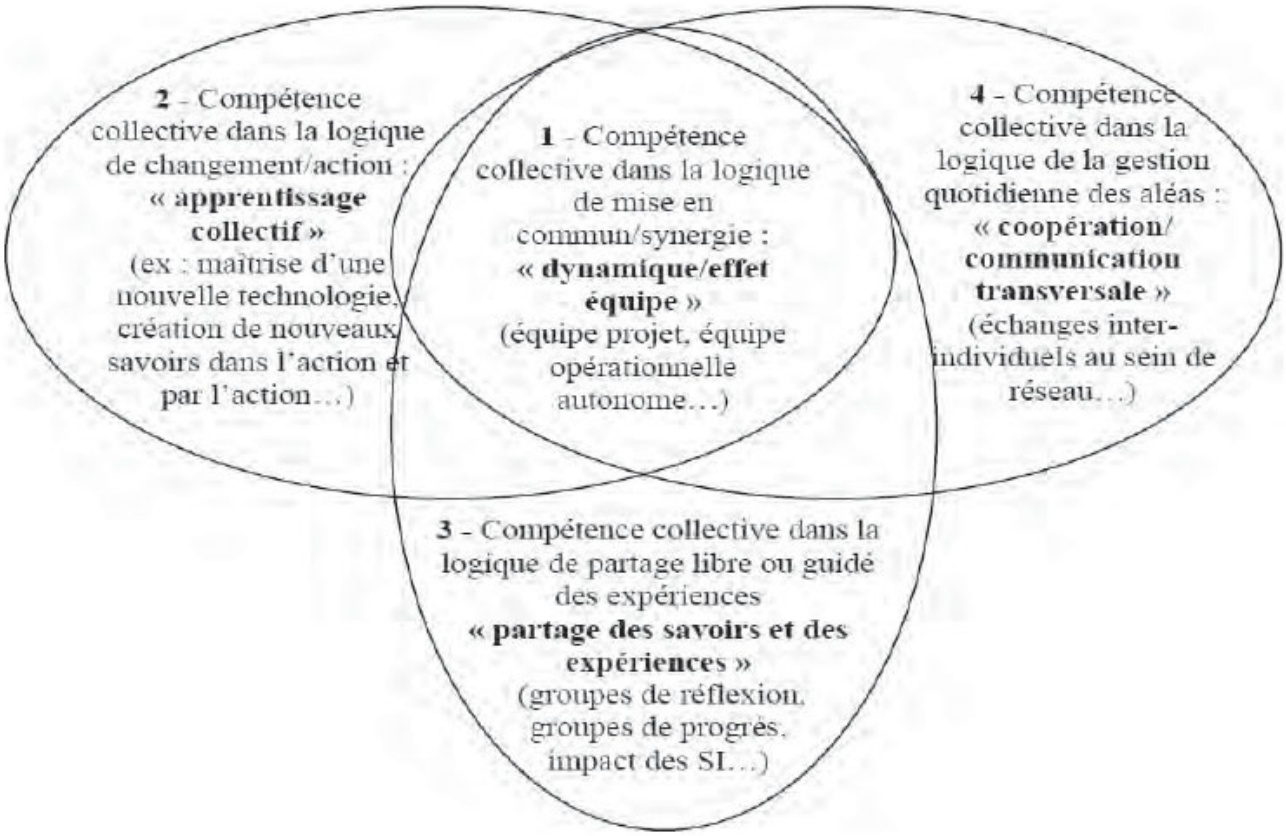
Par ailleurs, les modèles managériaux de demain devront intégrer et gérer de nouvelles représentations mentales individuelles et collectives dans une démarche qualifiée par RIBETTE (1996) de « *double constructivisme* ». Connaître ses propres représentations mentales est aussi nécessaire, c'est ce que RIBETTE appelle « *casser ses territoires*

mentaux » et pouvoir se façonner de nouvelles représentations mentales pour faire évoluer ses actes dans les collectifs de travail. C'est pour l'auteur l'une des conditions essentielles pour le développement de compétences collectives.

L'émergence d'une compétence collective ne peut se faire qu'à l'aide de modes de couplage de réseaux et d'interactions permanentes entre les hommes (structures internes) et les organisations (structures externes). La compétence collective s'inscrit donc dans un contexte d'imprédictibilité, de liberté et de volonté de chaque acteur.

MICHAUX (2005) illustre « *les différents contextes d'usage de la notion de compétence collective dans la littérature en gestion actuelle* », comme suit :

Figure 1 : Les différents contextes d'usage de la notion de compétence collective dans la littérature en gestion actuelle



(Source : Valery MICHAUX, 2005, Revue Gestion des Ressources Humaines).

L'intérêt donné à la compétence collective est croissant avec le développement d'organisations de plus en plus transversales, intégrant le travail en groupes autonomes et des organigrammes fortement basés sur des collectifs de travail transversaux.

Nous ne retenons que deux critères pour caractériser les collectifs de travail dont nous allons observer la compétence collective :

- le fait d'avoir un objectif commun ;
- le fait d'être collectivement solidaires du résultat final.

De ces deux temps de travail, plusieurs éléments ressortent. Si chaque membre du groupe peut identifier des compétences multiples et variées et, pour certaines, différentes de l'un.e à l'autre, de nombreuses similitudes existent.

Nous avons en particulier distingué les compétences qui relèvent de la fonction de « *management* » de celles qui impliquent des actions plus individuelles. En effet, la caractéristique commune des membres du groupe est qu'ils sont en charge de l'animation d'une équipe (nationale ou territoriale) et qu'à ce titre, leur incombe une mission de « *cadre* » ou plus justement d'encadrement, nécessitant de savoir répartir les tâches, équilibrer le travail, gérer les interrelations et les coopérations… Cette mission s'effectuant dans le cadre d'une hiérarchie « *syndicale* » mais sans lien avec la hiérarchie professionnelle. Deux éléments peuvent éclairer cette situation :
- les militant.e.s ne sont pas les salarié.e.s de l'organisation syndicale, leur carrière professionnelle ne dépend pas de la manière dont elles/ils exercent leurs fonctions syndicales… Le seul levier (de sanction potentielle) est donc l'attribution ou le retrait du temps de décharge syndicale ;
- la hiérarchie syndicale peut être différente, voir inversée de celle professionnelle. Au niveau fédéral, par exemple, un.e professeur.e peut être secrétaire national.e et avoir dans son équipe, sous sa responsabilité (pour ne pas dire sous ses ordres) une inspectrice ou un inspecteur ou un.e chef.fe d'établissement.

2.6 Bilan de mi-parcours

Après 6 séances de travail étalées sur 8 mois (de décembre à juillet), il était important de faire collectivement un bilan d'étape.

Celui-ci a mis en lumière plusieurs points :

- les apports positifs de la démarche (nous y reviendrons) ;
- des besoins individuels ;
- une volonté de croiser d'autres expériences de développement professionnel ;
- la difficulté de formaliser par écrit.

Ce dernier point est révélateur d'un double frein. À la demande de mettre par écrit des éléments plus personnel d'un bilan ou le point d'étape dans la démarche de chacun.e, les productions ont été réduites et peu nombreuses. La première explication relève de la gestion du temps. Il faut du temps pour écrire et cette disponibilité est peu présente pour l'ensemble des participant.e.s à la démarche. Mais, cette excuse n'est pas la seule raison. Contrairement à la proposition créatrice de la première séance, le passage à l'écriture constitue une épreuve, comme l'affirme Maela Paul[27]. « *On ne peut donc jamais éviter qu'elle ne soit vécue comme telle puisque c'est justement par ce caractère d'épreuve que s'annonce possiblement l'auteur* ». En effet, « *dire* » son cheminement revient à décrire une « *expérience personnelle, placée sous le sceau de la subjectivité, quasi intransmissible* ». Et la chercheuse précise que « *la verbalisation de son expérience n'est pas une opération simple et ne se fait pas sans entraîner quelques questionnements sur ce qu'on vaut »,*

27 Maela Paul, « *Passage à l'écriture et écriture du passage. Accompagner le changement au travers d'un dispositif d'écriture* », Les dossiers des sciences de l'éducation [En ligne], 31 | 2014, mis en ligne le 01 mars 2014. URL : http://journals.openedition.org/dse/549 ; DOI : https://doi.org/10.4000/dse.549

elle correspond au passage *« d'une position d'agent à «* une position d'autorisation à penser par soi-même et à produire des savoirs nouveaux *» (Cros, 2004)* ».

S'il s'agit donc de « *faire parler l'expérience* », reliant « *l'expérience intérieure (l'exprimable) et son objectivation extérieure (l'énoncé)* » et « *à l'incarner dans un langage qui est produit d'une socialisation et produit de la socialisation. Selon cette conception, l'intersubjectivité précède la subjectivité. Il n'y a de réel que recréé par la langue et l'énoncé est une version possible de cette réalité «* reconfigurée *». On n'accède ainsi à une mise en sens de l'expérience qu'en prenant part au dialogue avec autrui. La parole que l'on mobilise n'est donc pas de l'ordre du texte (sans destinataire) mais du discours (à destinataire déterminé)* ».

Ainsi, si les échanges oraux ont été relativement faciles dans le groupe, la mise par écrit nécessite une réflexion plus approfondie que, pour l'essentiel, les membres du groupe n'avaient pas encore atteint lors de ce bilan à mi-parcours.

2.7 Points sur les situations individuelles

Si la démarche d'accompagnement choisie a été essentiellement collective, le bilan d'étape a fait apparaître le besoin de davantage « *personnaliser* » l'approche. En effet, comme nous l'avons repéré dès le départ, le groupe présente une véritable diversité au niveau des projets personnels. Diversité qui a encore évolué au fil des mois.
La demande d'un temps d'échange individuel afin de faire le point, pouvoir poser des questions, émettre des hypothèses, envisager la suite des parcours a donc été prise en compte et celui-ci a été proposé à celles et ceux qui le souhaitaient.
Ces échanges ont été aussi l'occasion de faire le point sur l'ensemble de la démarche.

Sans entrer ici dans les détails des évolutions personnelles, il est à noter que pour une majorité des membres du groupe, la question d'un changement professionnel est posée, de manière plus prégnante qu'au tout début de la démarche. Nous sommes entré.e.s dans une nouvelle année scolaire, calendrier qui rythme la vie professionnelle des éducateurs comme celle des syndicalistes de l'Éducation. Durant la fin de l'été une des collègues, membre du groupe, a accepté une proposition de poste dans son rectorat et a donc mis fin à ses responsabilités syndicales régionales. D'autres envisagent des changements dans l'année ou à la fin de l'année scolaire. Ainsi, une collègue a quitté ses fonctions nationales pour se concentrer exclusivement en région. Une autre a annoncé son départ de ses fonctions de secrétaire nationale pour reprendre un poste d'enseignante en région. Un collègue a changé de manière importante de fonction au sein de l'équipe nationale du SE-UNSA. Un autre envisage un arrêt progressif de ses missions syndicales afin de se consacrer en partie à ses fonctions professionnelles actuelles et pour une autre partie à une reconversion. Un autre encore ne sera pas (en avril, lors du congrès national) candidat au renouvellement de sa mission de secrétaire national de la Fédération.

Ces éléments entraînent deux conséquences : les démarches individuelles prennent une importance croissante par rapport à ce que proposait la démarche collective, qu'il faut donc recentrer sur les apports et les besoins communs ; la démarche est « *victime de son succès* », l'évolution du groupe et des parcours individuels marquent la limite de cet accompagnement.

2.8 Confrontations à d'autres expériences

La dernière demande prise en compte dans l'approche collective était donc de faire témoigner d'autres personnes ayant, après un engagement syndical, effectué un développement professionnel, de préférence les ayant conduit à une évolution dans leur parcours professionnel vers d'autres métiers.

Nous avons identifié, dans notre réseau fédéral, quatre personnes susceptibles de proposer le témoignage de leur expérience.

La première, ancienne secrétaire nationale du SE-UNSA, professeure des écoles, a suivi une formation de « *cuisinier* », envisageant la création de son entreprise de traiteur et portage de repas. Cette reconversion n'est réalisée que très partiellement, la viabilité économique d'une telle activité n'étant pas assurée et complétée par des missions syndicales. Cette situation étant bien connue de la majorité des membres du groupe, nous ne l'avons pas retenue ni sollicitée.

Le second, professeur des écoles, militant du SE-UNSA, conseiller national à la Fédération, a entrepris sa formation pour devenir agriculteur. Formé, il n'a pas encore réuni aujourd'hui les conditions lui permettant de s'installer dans une exploitation agricole et a repris un poste d'enseignant. Il n'a pas répondu à notre sollicitation.

La troisième , conseillère d'éducation populaire et de jeunesse, conseillère nationale à la Fédération, s'est formée au conte. Elle a rejoint une compagnie artistique en région. Elle n'a pas souhaité témoigner.

La quatrième, conseillère supérieure jeunesse, conseillère nationale de la Fédération, a rejoint le ministère des solidarités avant de devenir déléguée du préfet en région parisienne. Elle a participé à une séance d'échanges très intéressante.

Avant de revenir sur les enseignements de son témoignage, un détour sur les deux refus s'impose. En effet, tous deux ont fait savoir, l'une directement, l'autre indirectement, qu'ils ne souhaitaient plus avoir de relations avec la Fédération, considérant (à tort ou à raison, il ne revient pas ici de juger) n'avoir pas apprécié la fin de leur temps de militance, l'absence de reconnaissance et l'absence d'intérêt et d'accompagnement pour leur reconversion. Cette situation illustre à la fois la

nécessité de prendre en compte la « *sortie de militance* » ainsi que la difficulté à valoriser les compétences dans l'organisation syndicale parfois et en dehors généralement.

Le témoignage réalisé aura permis, quant à lui, de préciser certains éléments déjà évoqués.
Parmi ceux-ci reviennent des questions de temporalité. Celle de la durée de la démarche d'évolution. Celle relative au fait de trouver un nouveau poste. Celle aussi de découvrir une « *culture* » d'organisation, de s'y adapter ou pas…
Celle de la reconnaissance des compétences et de l'adaptation du niveau de formation et d'expertise par rapport au profil de poste recherché. La collègue relatait ainsi que, docteure, chargée d'études à la Fédération, a été plusieurs fois jugée trop diplômée ou spécialiste d'une démarche trop intellectuelle par rapport à des postes de terrain.

2.9 Analyse de la démarche

Les dernières séances se sont concentrées sur la rédaction de la recherche-action, en terme de contenu et de démarche. Les contenus nourriront la troisième partie consacrée aux questions de fond et aux préconisations.
L'analyse de la démarche sera reprise dans les évolutions potentielles des missions du Centre Henri Aigueperse relatives au développement professionnel des militant.e.s.

D'ores et déjà plusieurs pistes peuvent être évoquées :

- celle de **la nécessité d'un regard extérieur**. En effet, la logique choisie dans le cadre de la recherche-action a été de confier l'accompagnement en interne au délégué général du Centre et pilote de la démarche. « *Ça marche parce que nous te faisons confiance* » exprimait au nom du groupe une des participantes lors du bilan de mi-parcours. Au-delà de cette confiance personnelle, le fait que l'accompagnateur soit extérieur au syndicat des enseignants, fortement représenté par les membres du groupe, a joué en faveur d'une « *extériorité* » toute relative. Pour autant, un regard autre, hors de la logique syndicale et professionnelle du champ de l'Éducation, peut rapidement apparaître comme enrichissant et nécessaire. Il s'agit en effet d'intervenir « *dans l'univers des autres pour y participer ou s'en détacher. C'est le travail à soi dans le travail des autres* » comme le précise Yves Clot[28]. Si une grande proximité interindividuelle doit exister entre accompagné et accompagnateur, celui-ci doit aussi maintenir un « *regard extérieur* » s'il veut « *voir quelque chose* » pour reprendre l'expression de Jean-Louis Lamaurelle, Thierry Gervais, Hélène Lapeyrère[29]. Cette extériorité peut aussi être source d'approches et d'apports différents et complémentaires, de pistes autres, de points de vue décalés. Une des participantes a relaté dans le

28 Cité par Maryse Bournel-Bosson, in « *Regard sur l'activité d'accompagnement dans le domaine de l'insertion des jeunes* », Sociétés et jeunesses en difficulté [En ligne], n°11 | Printemps 2011, mis en ligne le 01 mars 2012, URL : http://journals.openedition.org/sejed/7232

29 Jean-Louis Lamaurelle, Thierry Gervais, Hélène Lapeyrère, « *L'accompagnement professionnel des jeunes enseignants* », Hachette, 2016

groupe l'accompagnement individuel dont elle avait profité en parallèle avec une cousine « *coach* » et des aspects complémentaires des deux démarches ;

- celle de **la mise en œuvre d'outils structuraux**. Les démarches de développement professionnel peuvent conduire à des choix de reconversion. Il existe tout un arsenal de dispositifs relatifs à cette évolution professionnelle, éligibles selon certaines condition, plus ou moins liés à l'employeur. Or rappelons-le, la structure syndicale n'est pas l'employeur des militant.e.s. Celles-ci, ceux-ci sont des professionnels et ont un emploi et un employeur en dehors de leur militance et de leur décharge syndicale. L'accès aux outils structurant les reconversions doit donc être mobilisé à ce niveau. Le recours à la VAE, RAEP, voire aux bilans de compétences, ne peut se faire directement au sein de la structure syndicale. Celle-ci ne peut proposer qu'un premier niveau d'accompagnement qu'il convient de définir précisément.

- celle **des besoins en temps et en ressources**. La recherche-action était une situation particulière et expérimentale. Elle a pour autant nécessité une dizaine de rendez-vous collectifs en présentiel ou en distanciel de deux heures chacun, des échanges individuels, un suivi et de très nombreuses préparations. Des outils et ressources ont dû être trouvés, parfois créés. Seuls 10 militant.e.s ont profité de ce travail étalé sur pratiquement 18 mois. À la question d'ouvrir, à mi-parcours, une nouvelle session avec un second groupe, la réponse a été négative pour deux raisons : l'expérimentation toujours en cours et donc l'attente de ses résultats ; l'impossibilité matérielle (trop peu de temps disponible) d'accompagner deux groupes en parallèle. Offrir à davantage de militant.e.s cet accompagnement pose donc la question des ressources pour le faire.

2.10 Rédaction des préconisations de la recherche-action

« *La recherche qui ne produit que des livres ne suffit pas* », affirmait Karl Lewin en 1946[30]. Il faut pourtant, y compris dans la recherche appliquée, diffuser les résultats. La rédaction en reste l'un des meilleurs moyens. Le temps nous a manqué pour aller jusqu'au bout de la démarche qui lie recherche et action et la traduire dans une écriture collaborative avec l'ensemble des membres du groupe. L'écriture du rapport s'est donc nourrie des échanges et des propositions de chacun.e, mais elle a fait l'objet d'une rédaction unique. Seule la partie finale consacrée aux préconisations a fait l'objet d'un travail commun auquel a été consacrée la dernière séance de rencontres.

Si l'on se réfère à l'article de Florence Allard-Poesi et Véronique Perret « La Recherche-Action » [31], « *la recherche-action peut se définir comme une méthode de recherche dans laquelle «* L'objectif est certes de produire des solutions qui marchent (workability)*» (Reason, 1994b; Greenwood & Levin, 1998), mais surtout de permettre aux acteurs de «faire sens» de ces solutions :*

30 LEWIN (K.),"*Action Research and Minority Problems*", Journal of Social Issues, 2, 1946, (34-46). Réédité inLEWIN (K.),Resolving Social Conflicts & Field Theory in Social Science, Washington : American Psychological Association, 1997, (143-152).

31 in Y. Giordano (Dir.), « *Conduire un projet de recherche, une perspective qualitative »*, Caen: EMS, 2003, pp. 85-132

résoudre le problème, mais aussi permettre la création de connaissances nouvelles pour les chercheurs et les participants ». Les actions et réflexions mises en œuvre dans le cadre d'une recherche-action doivent donc pouvoir se poursuivre ; « *le caractère contextuel, relatif et temporaire des connaissances élaborées est clairement revendiqué. Aux critères de validité interne jugés en fonction de la robustesse et de la pertinence des résultats (qualité des inférences produites, mise à l'épreuve d'hypothèses rivales) et de validité externe évaluée en fonction de leur caractère généralisable (transférabilité dans d'autres situations), les approches coopératives préfèrent un critère de crédibilité (credibility, Greenwood & Levin, 1998: 81). Les connaissances générées sont crédibles si elles convainquent, par les arguments et processus sur lesquels elles s'appuient, les participants (crédibilité dite interne), et les chercheurs n'ayant pas participé à la recherche (crédibilité externe)* ».

Selon J. Heron[32], « *le processus s'achève par une reconsidération, à la lumière de ces expériences, des propositions et hypothèses initiales, pouvant conduire à l'adoption de nouvelles hypothèses et phases de mise à l'épreuve* ». C'est dans cette logique que la rédaction des préconisations constitue un travail coopératif important, puisqu'il rend à la fois compte du vécu analysé et distancié des participant.e.s à la recherche-action et pose les bases des pistes d'évolution à venir. Or la spécificité de la recherche-action réside justement « *fondamentalement dans sa volonté de produire des connaissances et du changement socia*l », en articulant « *cette double visée* », même si celle-ci est difficile à atteindre. Aussi, « *la recherche-action implique de fait, dans sa définition même, une gestion attentive de cette tension dynamique* «dedans/dehors», *à l'œuvre tout au long du processus de recherche* ». La réalisation des préconisations tend à articuler ces deux dimensions. S'appuyant sur la production d'un « *savoir* » élaboré par les actions mises en œuvre, elles proposent les pistes de changement proposées à l'organisation syndicale. Ces pistes sont le fruit conjugué d'une « *production d'une action efficace essentiellement guidée par le chercheur, et la création d'une participation collective dont le chercheur n'est que le vecteur* ». En effet, au-delà du risque de conflit possible entre « *efficacité instrumentale versus utilité sociale* », l'enjeu réside davantage dans « *la question de la nature et de la légitimité du changement visé : changer pour quoi ? Pour qui ? Au nom de quoi ? ».* Dans le cas de ce travail de recherche-action, la réponse est claire, il s'agit d'une évolution de l'offre de la structure syndicale au bénéfice de ses militant.e.s. Évolution qui doit impliquer à la fois un bénéfice pour les militant.e.s : reconnaissance de leurs compétences acquises et développées et accompagnement, et un bénéfice pour la structure syndicale : renouvellement de ses militant.e.s et amélioration de ses pratiques « *managériales* ».

32 HERON (J.),Co-operative Inquiry: Research into the Human Condition, London : Sage, 1996.

C/ Qu'apporte le développement professionnel aux militant.e.s ?

La démarche même de recherche-action implique, comme nous venons de le mettre en évidence, une évolution des résultats. Une généralisation n'est donc pas la finalité de la démarche. Pour autant, les éléments partagés par les membres du groupe tout au long du travail, recoupant des affirmations similaires obtenues dans d'autres contextes d'étude, permettent de déduire plusieurs invariants dans l'apport d'une démarche de développement professionnel qui s'appliquent aux militant.e.s des organisations syndicales.

1/Une pause et un temps pour soi

De manière assez paradoxale au premier abord, le principal apport, souligné unanimement - et que l'on retrouve très fréquemment dans les déclarations des candidats à une VAE, par exemple – évoque la notion de pause et de temps pour soi, c'est-à-dire des aspects personnels.

Participer à une démarche de développement professionnel est avant tout un investissement personnel. C'est un arrêt sur image dans le flot du temps, souvent dense, de travail, mais c'est aussi une pause pour soi.

Il faut rappeler que la relation du temps et du travail est un objet qui a été soumis à de fortes évolutions, de manière contradictoire parfois. Masclet Olivier note que « *la norme du temps personnel émerge durant le XIXe siècle avec le nouveau modèle du loisir cultivé. Élément déterminant du statut social dans la bourgeoisie, prendre du temps pour soi est conçu comme une réponse à l'intensification des usages du temps, à la manière d'un marqueur d'une indépendance à l'égard du travail imposé et donc comme une source de prestige. La nouvelle norme incite à «* l'invention d'un style de vie propre à l'individu, à l'élaboration d'un temps de re-création, non plus de la force de travail, mais de soi *» [Corbin, 1995, p. 17]. D'abord un trait de la culture dominante, le temps pour soi est ensuite devenu une injonction faite aux ouvriers (contre l'oisiveté), puis une revendication (luttes pour la réduction du temps de travail et la conquête du temps libre) en même temps qu'un élément de protection sociale pour les ouvriers, un moyen de s'abstraire du caractère aliénant du travail, de «* déclôturer *» l'existence par la reconquête d'une maîtrise et d'un accomplissement personnel impossibles dans le cadre de l'usine [Thiesse, 1995 ; Corbin, 1995] »*[33].

Si ce « *temps pour soi* » a été progressivement conquis hors du monde du travail, deux éléments sont à intégrer dans notre réflexion : la possibilité de prendre ce temps dans le cadre du temps de travail et la récente interpénétration des temps personnels et professionnels du fait de l'utilisation des outils numériques. Comme nous l'avons déjà évoqué, la militante, le militant, du fait même de leur investissement, sont en permanence confronté.e.s à la difficulté d'établir une frontière nette

33 Masclet Olivier, « « C'est mon moment. » *Le temps pour soi des ouvrières et des employées* », Travail, genre et sociétés, 2018/1 (n° 39), p. 101-119. DOI : 10.3917/tgs.039.0101. URL : https://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2018-1-page-101.htm

entre entre leurs temps personnels et professionnels. Prenons l'exemple d'un.e professeur.e des écoles. Imaginons qu'elle ou il soit militant.e sans décharge syndicale. Son investissement dans l'action syndicale va donc se faire en dehors de son temps de travail, en soirée, durant les week-ends, sur ses vacances et son temps libre. Qu'en est-il pour les militant.e.s déchargé.e.s ? Si leur « *travail syndical* » se limite aux heures légales (35 heures par semaine), en quoi sont-ils des militants ? Si au contraire, leur investissement déborde de ce cadre statutaire, où doit-il s'arrêter ? Non seulement le temps syndical peut empiéter sur la vie personnelle, mais il peut, si l'on n'y prend garde, envahir la totalité du temps. Ce surinvestissement est à l'origine de l'usure que ressentent de nombreux militant.e.s. Mais il est aussi le fruit d'un engagement choisi et souvent apprécié, dont il serait difficile de se passer.

La réflexion sur le développement professionnel, en offrant « *une pause* » dans cette suractivité, a semble-t-il tout autant permis d'interroger les envies d'évolution et de reconversion, que les atouts et les lourdeurs du « *métier de syndicaliste* [34]». Les participant.e.s à cette démarche ont donc fait un « *arrêt sur leur image* » de professionnel.le.s et de militant.e.s. Et elles et ils se sont autorisé.e.s à le faire sur leur temps de travail. Un moment de deux heures par mois « *offert* » par la structure syndicale, qui leur permet de s'interroger et de réfléchir à la fois sur leur professionnalité, sur le fonctionnement syndical et sur des pistes d'avenir personnelles.

2/ Une évolution professionnelle choisie

Militant.e syndical.e : est-ce un métier ? La question nécessite d'être posée afin de permettre de la dépasser. Le travail sur les syndicalistes suisses[35] nourrit cette réflexion : « *le travail syndical est effectué en Suisse par des permanent·e·s doté·e·s d'un contrat de travail et d'un cahier des charges, tout en étant aussi pensé, le plus souvent, sous les espèces d'un «travail de vocation». Or, comme le soulignent Friedson et ses collègues[36], «*ce qui est central dans la notion de travail *"de vocation",* c'est l'idée que son exécution n'obéit pas au désir ou au besoin d'un gain matériel. [...] Il faut souligner dans la définition de ce concept la disposition à accomplir une activité productive pour des raisons non économiques, –disposition à répondre aux besoins des autres, à contribuer à la formation d'un capital scientifique ou autre, disposition à l'exercice même de l'activité pour elle-même, par passion plutôt que par intérêt matériel[37]*». Gisèle Sapiro, à partir d'une réflexion sur les métiers artistiques, définit les métiers à vocation comme «* impliquant l'idée de mission, de service de la collectivité, de don de soi et de désintéressement. Ils requièrent une forme d'ascèse, un investissement total dans l'activité considérée comme fin en soi, sans recherche de profit temporel[38]*». Le métier de secrétaire syndical·e est pris entre travail salarié et bénévolat, engagement politique et activité professionnelle. Ce qui invite, lorsqu'on s'attache à l'étudier, à regarder certes du côté des professions dites de vocation, mais aussi et peut-être surtout du côté de la sociologie du volontariat et du travail associatif. Ce d'autant plus que le*

34 Nous empruntons cette appellation à l'ouvrage de Olivier Fillieule, Vanessa Monney, Hervé Rayner, *Le métier et la vocation de syndicaliste, L'enquête suisse,* Éditions Antipodes, 2019, 391 pages
35 Ibidem
36 Hughes, 1996, p.75
37 Friedson et al., 1986, p.441
38 Sapiro, 2007, p.5

«drame social du travail[39]» *dans le monde syndical partage un certain nombre de caractéristiques avec le secteur associatif* […] *Les secrétaires syndicaux·ales doivent habiter leur rôle en tenant compte de ce rapport aux militant·e·s bénévoles d'un côté et aux simples adhérent·e·s de l'autre. Rapport qui les met en situation de devoir gérer une double injonction. Face aux militant·e·s, il faut justifier du fait que les activités, bien que salariées, s'inscrivent dans le registre du désintéressement et de l'engagement, tout en revendiquant avec succès la détention exclusive de compétences professionnelles justifiant d'en vivre. Face aux membres et plus largement aux travailleur·euse·s avec lesquel·le·s est nouée une relation de service, ils et elles sont pris·e·s entre* «intérêt et désintérêt, service de soi et dévouement aux autres»[40]».

Nous pouvons reprendre, en grande partie, l'analyse que cette étude réalise concernant les secrétaires syndicaux suisses pour l'appliquer aux permanent.e.s des syndicats français, en y ajoutant le fait qu'en France, en tout cas en ce qui concerne la Fonction publique et donc les syndicats du monde éducatif , les permanent.e.s sont en décharge de service et ont donc un autre métier et un autre employeur que le syndicat. Autre métier revendiqué, même s'il est peu ou pas exercé depuis longtemps. Une double réflexion se pose donc pour un.e militant.e qui souhaite entreprendre une évolution professionnelle : sur son engagement syndical et sur son métier d'origine.

Lors du démarrage de la recherche-action, plusieurs participant.e.s ont posé ainsi leurs interrogations. Pour certain.e.s il s'agissait d'envisager l'arrêt de leur mandat syndical (ou une réduction de celui-ci) pour reprendre leur métier d'enseignant.e, d'éducatrice ou éducateur. Pour d'autres, la question d'une reconversion totale vers un autre métier ou un autre champ professionnel se posait. Enfin, une évolution au sein même de l'appareil syndical était peu évoqué.

En fin de ce parcours de recherche et d'accompagnement, l'arrêt du mandat syndical est effectif pour quatre d'entre elles et eux, une diminution pour une. Deux participant.e.s ont changé de missions syndicales tout en demeurant permanent.e.s. La situation des trois autres n'a pas connu de modification.

Les sept cas de changement ont été vécus comme des transformations professionnelles (qu'elles soient dans le syndicat ou dans leur métier de base) voulues et choisies. De la même manière, c'est par choix qu'un des participant.e.s, sollicité pour reprendre son métier de directeur d'une section d'enseignement, a décliné l'offre de sa cheffe d'établissement, préférant poursuivre sa mission syndicale.

Le témoignage de la collègue intervenant pour partager sa propre expérience (voir paragraphe 2.8 ci-dessus) a fortement insisté sur cette notion de choix, ainsi que sur la difficulté à connaître le contenu même de certaines missions. Ainsi, son expérience au ministère des Solidarités éclairait largement l'écart pouvant exister entre un métier imaginé (et parfois présenté comme tel) et le métier réel. Présent dans chaque situation d'orientation, ce décalage milite pour une découverte approfondie et une réflexion poussée, ce que permet l'accompagnement.

39 Hughes, 1996.
40 Collovald et al., 2002, p.12.

3/ Une réflexion sur le fonctionnement syndical

Si certains résultats de ce travail de recherche et d'accompagnement avaient pu être partiellement anticipés, les apports sur la connaissance et la réflexion sur le fonctionnement de l'appareil syndical n'avaient pas eux été appréhendés en amont. Ils ont pourtant été d'importance.

De nombreuses études ont montré les implications possibles que peut avoir une démarche collective de développement professionnel sur les environnements de travail. Dans leur recensement des recherches sur le sujet, Marilène Gosselin, Anabelle Viau-Guay et Bruno Bourassa mettent en évidence que plusieurs chercheurs « *ont aussi conclu que le processus réflexif au sein de communautés de professionnels contribuait à une meilleure compréhension de leur pratique* »[41].Cette corrélation entre analyses individuelles et collectives peut conduire à des changements à la fois dans la manière de « *faire son métier* » et dans le fonctionnement même de la structure professionnelle. Cela peut être source de progrès, lorsque ces évolutions sont partagées et acceptées, ou à l'inverse de conflit, si elles viennent se heurter à d'autres logiques (par exemple managériales ou économiques…). Le travail mené par France Stratégie sur les organisations apprenantes révèlent ainsi, que la (sur)valorisation en France de l'enseignement classique et théorique sur l'enseignement professionnel et pratique renforce les hiérarchies au sein des entreprises et y limite le recours aux démarches participatives et coopératives[42].

Dans le cas de la recherche-action décrite ici, les participant.e.s n'appartenant pas toutes et tous à la même structure (différents syndicats, des responsables fédéraux, des militant.e.s nationaux ou régionaux), la dimension collective ou organisationnelle n'avait pas été envisagée. Pourtant, elle a été très présente. Nous reviendrons dans la prochaine partie sur les interrogations liées à cette dimension et à sa restitution. À ce stade, il convient de faire le constat qu'une analyse de ses pratiques professionnelles ne peut se réaliser hors contexte. Étudier ses missions, ses activités, ses tâches, revient à analyser la structure pour laquelle elles sont réalisées.

Deux univers professionnels sont donc apparus au long de notre travail, faiblement celui du monde de l'Éducation avec une prédominance, évidente au vu du profil des participant.e.s, pour l'École et celui des organisations syndicales. Sans qu'un travail spécifique n'ait été mené sur ces deux environnements, les évocations des difficultés (surcharge de travail, manque de temps et de recul, débordement de la vie professionnelle sur la vie personnelle…) et les richesses (mission d'intérêt collectif au service des autres, autonomie…) ont, en creux, dessiné les contours des changements souhaitables ou du moins souhaités par les membres du groupe.

41 Marilène Gosselin, Anabelle Viau-Guay et Bruno Bourassa, « *Le développement professionnel dans une perspective constructiviste ou socioconstructiviste : une compréhension conceptuelle pour des implications pratiques* », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* [En ligne], 16-3 | 2014, mis en ligne le 05 juin 2014, URL : http://journals.openedition.org/pistes/4009 ; DOI : https://doi.org/10.4000/pistes.4009

42 https://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/fs-2020-dt-organisations-du-travail-avril.pdf

4/ La construction de perspectives

Nous avons évoqué les résultats de la recherche-action sur les évolutions des dix membres participants. Une approche statistique et quantitative n'aurait pas beaucoup de sens : certes 7 sur 10 ont opéré un changement professionnel, mais cette réflexion et cette perspective étaient à l'origine de leur volontariat pour participer à ce travail. L'approche qualitative est ici plus pertinente. Des entretiens individuels et des temps de bilan (intermédiaire et terminal) ressortent l'idée de se projeter dans l'avenir. Celles et ceux qui n'ont pas envisagé un changement sont d'ailleurs souvent dans un autre type de réflexion quant à leur devenir (arrivée d'un enfant, proximité de la retraite…). Pour toutes et tous, que leur démarche ait abouti, soit en cours ou n'ait pas encore démarré, le temps de réflexion, le recul proposé, la pause accordée (par la structure comme par soi-même) ont permis un double mouvement d'état des lieux et de prospective.

Il est à noter que cette perspective si elle est perçue comme une évolution professionnelle, est davantage envisagée comme un changement que comme une progression hiérarchique. Elle correspond davantage à une mise en conformité des souhaits personnels avec une situation professionnelle qu'elle n'est pensée comme une élévation dans la hiérarchie syndicale ou éducative. Le fait de reprendre un poste d'enseignant.e par exemple correspond à un choix de vie (en région, pour être à proximité du lieu d'exercice d'un.e conjoint.e, pour avoir du temps pour son/ses enfant.s…). Cela n'est vécu ni comme un « *plus* » professionnel, ni comme une régression (« *un retour à la case départ* »), mais comme une cohérence de vie.

Nous rejoignons ici ce que Jean Guichard étudie comme relevant de la « *Construction de soi* » :

« *Conception de soi, construction de soi, gouvernement de soi : ces expressions désignent, d'une part, la norme sociale des sociétés post-modernes enjoignant à chacun de leurs membres de gouverner sa vie en s'engageant dans une activité réflexive visant à lui donner sens et direction ; elles font, d'autre part, référence à des interventions (notamment des entretiens de conseil) dont l'objectif est d'accompagner les personnes dans cette réflexion.*
L'activité réflexive par laquelle les êtres humains « dessinent *» (design) des perspectives d'avenir pour donner une cohérence aux expériences et évènements qui ont marqué et marquent leur vie, tient une place importante dans l'existence des individus des sociétés postmodernes. En combinant les deux concepts majeurs élaborés par Elias (1991) et Bauman (2000), celles-ci peuvent être décrites comme des «* sociétés liquides d'individus *». Dans ces sociétés, soumises à des évolutions extrêmement rapides dans le cadre de systèmes d'échanges mondialisés, chacun est considéré comme une personne autonome qui, ayant intériorisé les normes sociales nécessaires au gouvernement de soi (Foucault, 2008), doit prendre par elle-même les décisions fondamentales relatives à sa vie. Des parcours professionnels incertains (Standing, 2011) tendent à se substituer*

aux métiers, carrières et fonctions stables qui constituaient le substrat des identités professionnelles dans les sociétés modernes « solides *»* […] »[43].

Bien que toutes et tous fonctionnaires titulaires de la Fonction publique et donc assuré.e.s de la pérennité de leur métier et de leur poste, les participant.e.s de cette recherche-action ont en quelque sorte intégré cette notion de « *liquidité* » ou d'instabilité de la société. Elles et ils ont même fait un élément constitutif de leur parcours professionnel. Comme nous l'évoquions en introduction de ce travail, le syndicalisme n'est plus appréhendé comme un engagement permanent et définitif. Il n'est plus non plus pensé comme « *un plan de carrière* ». Les militant.e.s l'envisagent davantage comme un passage, une étape importante, constitutive, structurante, mais à durée plus ou moins limitée.

C'est dans ce cadre que la participation à une démarche de développement professionnel permet d'envisager plus sereinement le passage vers un ailleurs. Celui-ci peut être un retour vers un métier d'origine que l'on n'exercera, du coup, plus de la même façon. Il peut être aussi un nouveau départ professionnel dans un champ proche. Plus rarement, mais cette éventualité reste ouverte, il pourra se concrétiser par la découverte d'un univers totalement différent.

Si les compétences acquises et développées dans le cadre de la période de militance syndicale peuvent ouvrir de nombreuses perspectives, encore faut-il qu'elles soient identifiées, reconnues et traduites en compétences transférables. Tel devrait être l'objectif d'un accompagnement au développement professionnel davantage généralisé au sein des organisations syndicales.

43 Guichard Jean, « *Construction de soi* », dans : Christine Delory-Momberger éd., Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique. Toulouse, ERES, « *Questions de société* », 2019, p. 315-321. URL : https://www.cairn.info/vocabulaire-des-histoires-de-vie-et-de-la-recherch--9782749265018-page-315.htm

D/ Conclusion de la 2e partie

Mené durant près d'un an et demi avec un groupe de dix participant.e.s militant.e.s de la Fédération UNSA Éducation et de deux de ses syndicats, ce travail de recherche-action s'inscrit dans un double objectif :
- celui de mener à bien un accompagnement de développement professionnel de chacun.e ;
- construire une réflexion sur ce que celui-ci peut apporter plus globalement à des militant.e.s d'organisations syndicales..

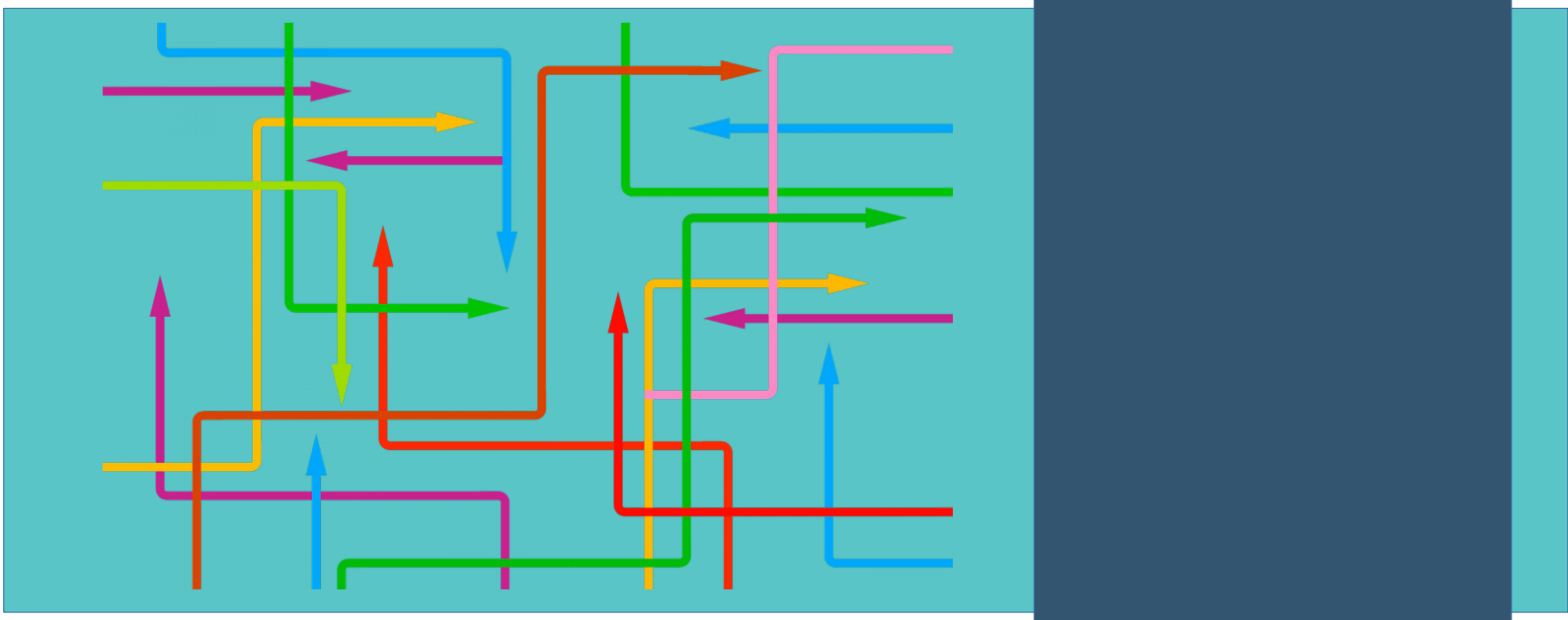
À l'issue de la démarche si sept participant.e.s sur dix ont enclenché une démarche d'évolution professionnelle, tou.te.s se sont investi.e.s dans une analyse de leurs parcours et dans la construction de perspectives d'avenir.

Au-delà de prendre un « *temps pour soi* », ce travail met en évidence les interactions entre les situations personnelles et l'approche collective du fonctionnement de l'organisation elle-même. Par ailleurs, des liens très forts se sont révélés entre les orientations d'évolutions professionnelles et les choix de vie personnels.

Il apparaît ainsi clairement que le militantisme syndical n'est vécu ni comme un engagement permanent ni comme un plan de carrière, mais comme une étape professionnelle qu'il convient d'articuler aux autres et de valoriser pour construire la suite d'un parcours, ni hiérarchique, ni forcément linéaire, mais en phase avec ses choix personnels.

Partie 3

[Pistes, perspectives et questionnements]



Le travail de recherche-action a conduit à évoquer de nombreux éléments et ouvre plusieurs pistes qu'il convient d'interroger. Tout d'abord des questions qui restent en suspens. Puis des évolutions et accompagnements souhaitables, tant du côté des employeurs et en particulier de la Fonction publique que des organisations syndicales. Ces questionnements constituent la dernière partie de cette étude.

A/ Des questions vives

1. Dire les compétences professionnelles des militant.e.s ?

Dans le cadre des agences d'objectifs de l'IRES, Emmanuelle Chabbertet Frédéric Rey ont mené une étude sur « *la valorisation des acquis de l'expérience syndicale* » en mars 2019 pour la CFTC. Ils mettent en évidence les évolutions de la prise en compte des compétences militantes, mais également les difficultés à les faire reconnaître.

La difficulté « *à «* mettre des mots sur ses compétences syndicales *» est une situation très fréquente chez les syndicalistes, qui ont souvent l'impression d'être «* touche à tout *» sans être sûrs de leurs compétences. Ces différents obstacles reflètent en réalité une question de fond latente, qui fait débat depuis longtemps : l'existence même d'acquis de l'expérience militante, et s'ils existent, leur nature et leur variété. Ces débats mobilisent les acteurs des relations professionnelles, mais aussi les universitaires. Pour Guittet et coll. (1995), par exemple, les connaissances acquises dans l'exercice de la militance syndicale restent à des niveaux superficiels et sont donc difficilement transférables à une autre activité. Philo distingue pour sa part les savoirs spécifiques au syndicalisme des savoirs génériques, plus facilement transférables dans une reconversion professionnelle (Philo, 2001). C'est dans les champs économique, juridique et prud'homal qu'ont été identifiées les compétences acquises les plus proches de champs académiques et donc les plus faciles à valider par un diplôme (Neyrat, 2007 ; Willemez, 2010). La thématique des compétences syndicales est au cœur des transformations du système de relations professionnelles français. Nous avons insisté en introduction sur cette centralité. Elle se retrouve dans la littérature académique du début des années 2000, qui succède à la littérature sur la disparition des syndicats pour s'intéresser à l'inverse à son renouveau en France (Dressen, Mias, 2008, Jobert, 2008, Béroud, 2009, 2013,*

Denis, 2009, Hege et al., 2011, Garabige et al., 2012, Rey, 2012, Pudal, 2012 – voir, d'une manière générale, les nombreux travaux consacrés par l'IRES à cette thématique) et à l'international (Hamann, Martinez, 2003, Kelly, 2003, Frege, Kelly, 2004, Hyman, 2004), ou encore les publications liées à la montée en compétences des militants et responsables syndicaux dans les organisations (Chappe et al., 2016, Guillaume, 2018). En dehors de la littérature en relations professionnelles, la question de la reconnaissance des compétences militantes intéresse toutes celles et ceux qui travaillent sur les parcours professionnels (incluant les expériences dans et hors travail, la formation, les engagements militants, etc.) ».

La recherche montre que la reconnaissance de la valorisation de l'expérience syndicale en tant qu'objet d'étude est relativement récente, surtout développée dans les années 2000 avec un tournant en 2007, année durant laquelle « *plusieurs publications et recherches sont consacrées à la reconversion syndicale, à la valorisation des acquis de l'expérience et des formations syndicales* ». C'est d'ailleurs sur ce dernier sujet, la formation syndicale, qu'insiste particulièrement l'étude, s'appuyant sur les résultats de « *la recherche FORMASYND, coordonnée par Nathalie Ethuin et Karel Yon (2007 à 2010) entièrement consacrée à la formation syndicale* ». Ils précisent ainsi que « *les auteurs publient dans la revue Savoirs un «* panorama des travaux sur les relations polyphoniques entre syndicalisme et formation *» (Ethuin, Yon, 2010). Leur article évoque notamment les tensions qui traversent les formations syndicales, entre «* l'empowerment militant *» et «* la légitimation de l'autorité organisationnelle *». La valorisation des résultats de cette recherche se poursuit en 2011 dans la revue « Le mouvement social » qui consacre un numéro complet aux «* frontières de la formation syndicale *». Avec 10 articles réunis dans le numéro, la revue interroge les « mutations de l'éducation syndicale » (Ethuin, Yon, 2010, p. 3-21) et ses appropriations différenciées, selon les organisations et les époques, permettant ainsi de défricher un domaine de recherche encore « rarement étudié » au milieu des années 2000 (ibid., p.3). D'autres publications valorisent également cette recherche importante (Martinache, 2011). Enfin, un ouvrage paru en 2014 présente une synthèse de la question de la formation syndicale en orientant le propos sur «* la fabrique du sens syndical » *au travers de* « la formation des représentants des salariés en France *» sur la période 1945-2010 (Ethuin, Yon, op. cit.)* ».

Ces travaux sont depuis complétés par de nombreux autres. Nous ne nous y arrêterons pas davantage car là n'est pas le cœur de notre sujet. Notre recherche-action a croisé la question de la formation à plusieurs reprises comme une des pistes possibles d'évolution individuelle. À aucun moment, les participant.e.s n'ont mis en avant les apports de la formation syndicale comme ayant joué un rôle dans l'acquisition de leurs compétences ou dans leur réflexion sur leur avenir professionnel. Et aucun approfondissement spécifique ne leur a été proposé sur le sujet. L'interrogation s'est davantage portée sur la reconnaissance des acquis et leur valorisation, ce qui rejoint les travaux de Michel Rocca (2003) qui, à partir des études réalisées dans différents pays européens, propose des constantes dans la définition des savoirs syndicaux. S'il observe que « *traditionnellement, l'existence d'acquis de la militance n'est pas aussi reconnue que celle d'acquis de mandats politiques ou de l'activité de dirigeant d'entreprise* », l'auteur constate que :

- « *au-delà de la simple activité militante, la construction significative de savoirs demande au moins cinq à sept ans d'exercice de responsabilités syndicales élevées, au niveau d'un syndicat, d'une branche professionnelle, ou d'un secteur d'activité confédéral ;*
- *les études européennes distinguent les savoirs militants spécifiques au syndicalisme et les savoirs génériques, plus facilement transférables ;*
- *l'évaluation de ces savoirs est difficile en raison du mode d'exercice de ces activités : l'auteur mentionne «* un océan profond d'un centimètre *» pour imager une multitude de savoirs non stabilisés, mobilisés pour traiter de nombreuses questions simultanément ;*
- *la capitalisation de ces savoirs est faible en raison de la fluctuation des parcours syndicaux et de l'idéologie syndicale qui ne s'y prêtent pas* ».

Rocca décrit deux types de profils de responsables syndicaux :
- le généraliste animateur d'équipes, généralement d'un faible niveau de diplôme, a besoin d'une validation en vue d'une formation ;
- le responsable expert a un fort degré de compétence par l'exercice d'une activité d'expertise, économique par exemple ; intéressé par la validation de ses acquis, il en a moins besoin sur le plan formatif.

Nous nous situons clairement dans la seconde catégorie, ce qui peut expliquer la moindre importance en terme de demande et d'analyse de la formation.

La recherche conduite par Emmanuelle Chabbert et Frédéric Rey met également en évidence la difficulté de construire des référentiels de compétences adaptés à l'univers syndical, pour conclure avec Sandrine Cortessis, que, « *l'action réussie n'est pas le produit miraculeux d'une somme d'activités listées dans un référentiel, mais bien le fruit de la mobilisation intégrée, construite, structurée et contextualisée de diverses composantes et activités* ».

À l'issue de notre travail de recherche-action, il nous faut constater l'entière difficulté à cibler de manière générique les compétences des militant.e.s. En effet, soit le référencement est réalisé sur les compétences généralistes et dans ce cas elles sont certes transférables facilement à d'autres sphères professionnelles mais risquent d'être assez banales, soit il s'opère sur des compétences d'expertise et alors, il est nécessaire de les individualiser, chaque militant.e. n'ayant pas développé le même champ de spécialité.

Nous pouvons prendre clairement ici les spécificités de l'organisation de la Fédération UNSA Éducation en secteurs. Si chaque permanent.e est appelé.e à écrire, animer des réunions, participer à des négociations, communiquer oralement …, certain.e.s seront plus compétent.e.s dans les questions éducatives, d'autres sur celles concernant les personnels et les carrières, d'autres encore sur les questions de société et de valeurs. Une réflexion sur la formation interne tend d'ailleurs à « *mettre à un niveau commun* » l'ensemble de l'équipe permanente sur des sujets jugés comme devant être connus de toutes et tous.

S'il apparaît comme indispensable que les dispositifs du droit du travail prennent en compte le temps syndical comme un temps d'acquisition de compétences professionnelles, une gestion individuelle semble nécessaire. Nous y reviendrons dans la partie consacrée aux préconisations.

2. La « *gestion humaine* » des militants ?

Laurent Escure, secrétaire général de l'UNSA, affirme préférer qu'à « *la gestion des ressources humaines* » se substitue « *la gestion humaine des ressources* ». Nous lui empruntons ici la formule pour évoquer la « *gestion humaine des militant.e.s* ».

Ce point, qui n'était pas dans les attendus de notre recherche-action, s'est pourtant imposé en filigrane ou en creux, tant la situation des militant.e.s a souvent été évoquée par eux-mêmes. Deux éléments essentiels sont ainsi apparus : les conditions de travail des militant.e.s et le « *management* ».

Les travaux de Dominique Mihade et Hélène Yvonne Meynaud[44], relatent les risques de l'emprise de la gestion sur le fonctionnement des organisations syndicales. Analysant le dispositif d'évaluation d'une formation syndicale, les auteures mettent ainsi en avant « *des similitudes entre cette pratique récente et les démarches de la Qualité totale propres au néo-management. D'autant que l'idée d'une* « amélioration continue » *qui y fut avancée – et qui est au fondement de la méthode Kaizen – est contredite par les faits : une fois remplis, ces questionnaires ont été entassés dans un classeur sans faire l'objet de la moindre analyse a posteriori* ». Un dispositif intitulé « *entretien de développement des compétences* » d'une organisation syndicale « *caractérisé par son orientation « réformiste » et son organisation très centralisée* », « *présenté comme une réponse au besoin de développement des militants permanents qui ont abandonné toute activité professionnelle pour l'action syndicale, tout en restant salariés de l'entreprise et en bénéficiant des droits et devoirs attachés à ce statut* », est également rapproché « *du processus d'évaluation du personnel qui a cours dans l'entreprise, avec un entretien individuel et des objectifs à atteindre* ».

L'étude constate que les militants sont ainsi amenés à « *employer des termes qui étaient jusqu'ici étrangers à leur pratique : alors qu'ils se définissent en termes d'engagements, c'est-à-dire d'actions choisies sur la base de valeurs à défendre, le dispositif d'évaluation les contraint à parler d'objectifs à atteindre, au sens gestionnaire du terme – par exemple, un certain nombre d'adhésions à* « faire » *dans un temps déterminé* ». Elle tend à en déduire que « *l'implantation*

44 Mihade Dominique, Meynaud Hélène Yvonne, « *Le syndicat : une organisation sous l'emprise de la gestion ? Entretien avec Dominique Mihade du collectif Santé-Travail* », Nouvelle revue de psychosociologie, 2014/2 (n° 18), p. 211-222. DOI : 10.3917/nrp.018.0211. URL : https://www.cairn.info/revue-nouvelle-revue-de-psychosociologie-2014-2-page-211.htm

d'un modèle managérial dans le monde syndical ne se fait pas « naturellement *». Elle tend à introduire une distorsion des missions syndicales, à mettre en place des moyens sans rapport avec ces missions, à remplacer une organisation démocratique par une organisation autoritaire et de contrôle, et au final à instaurer des pratiques illégales. Parmi les syndicalistes, ce modèle crée des malaises, des tensions, des contestations* ».

Au cours de la recherche-action, nous avons été confrontés d'une certaine manière à un modèle différent de ceux décrits par les auteures, voire opposé. En effet, les participant.e.s ont le plus souvent évoqué une sorte de « *pression invisible* » et non exprimée. Il n'apparaissait pas que l'appareil syndical affiche clairement des attentes en termes d'objectifs à atteindre ou de tâches à remplir. S'agissant de responsables, les participant.e.s ont émis le fait que ce niveau d'exigence venait d'eux-mêmes, davantage par rapport à l'idée qu'elles et ils se faisaient de ce que l'on attendait d'elles/eux que de la demande explicite de l'organisation syndicale.

Par contre, en position de « *cadres* » syndicaux, les participant.e.s ont aussi évoqué le fait de leurs exigences par rapport à leur équipe et leurs collaborateurs, rejoignant là un discours souvent proche de celui managérial.

Pour Dominique Mihade et Hélène Yvonne Meynaud, cette attitude s'explique car « *l'activité syndicale tend en effet à se spécialiser, voire à se professionnaliser ; son exercice requiert, aujourd'hui, des savoirs de plus en plus spécialisés, acquis sur le tas mais aussi par des formations syndicales. Le cumul de mandats, l'essor de tâches chronophages, parfois techniques et souvent complexes, en lien avec l'essor des négociations, à tous les niveaux, notamment au sein de l'entreprise, expliquent ce besoin accru d'outillage cognitif. La dimension professionnelle des activités syndicales semble renforcée par la mise en place de la validation des acquis de l'expérience militante, sur fond d'exacerbation des questions de réintégration professionnelle à l'issue de mandats électifs dans l'entreprise, de modification des règles de représentativité et de relève militante* ».

Les mots mêmes de l'activité syndicale évoluent. Ainsi « *le vocabulaire employé par des militants s'éloigne de celui faisant référence au bénévolat et à la solidarité (gentillesse, aide, serviabilité, action collective) pour rejoindre celui utilisé couramment dans les entreprises (performance, efficacité, délais, professionnalisation, individu).* […] *La recherche d'efficacité, de performance constitue pour des syndicalistes une représentation de la «* réussite *», au point que le «* succès *» syndical ne peut, de leur point de vue, se concevoir en dehors de ce référentiel gestionnaire. Pour faire face à un risque de dispersion et pour s'arranger des contradictions de leurs activités, ils quittent ainsi le registre des valeurs, qu'ils considèrent probablement comme moins efficace et performant, pour privilégier une rationalité et des représentations du «* travail *» plus objectivantes, partagées, au moins en apparence, par une majorité de salariés* ».

Les auteures militent pour que ces questions soient évoquées ouvertement au sein même des organisations syndicales avec des dispositifs « *telles des équipes de soutien, des lieux de mise en discussion collective de ces questions ou, sur le modèle des actions mises en œuvre dans l'espace syndical sur les questions de santé au travail des salariés, les formations, recherches-actions… Leur mise en place dans l'espace syndical implique toutefois de rompre avec certaines routines et conceptions classiques du syndicalisme – orientées vers l'action, les revendications collectives et la défense des salariés – qui tendent à occulter ces dérives gestionnaires affectant les syndicats eux-mêmes et à refouler les atteintes à la santé du militant. Encore faut-il que ces mises en débat et mobilisations soient perçues par les organisations syndicales non pas comme une boîte de pandore devant rester fermée, mais comme, au contraire, une mise en question nécessaire et salutaire pour tous* ».

Elles invitent les acteurs syndicaux à « inventer une alternative aux conceptions néolibérales de la gestion », concluant que « *l'accès au débat et à des lieux d'échange permet la production de savoirs (théoriques, d'action, de métiers) et la déconstruction de discours convenus. La mise en « mots » de l'activité des militants devient une ressource et un instrument pour l'action, dès lors qu'elle leur permet de questionner leur engagement militant et les motivations de leur conduite* ».

Le constat de notre recherche-action tend à montrer que cet élément reste encore largement un « *impensé* » au sein des organisations syndicales. Même si le « *bien-être militant* » devient un objectif à atteindre, la manière de gérer humainement les militant.e.s, leurs activités, leurs (sur)charges de travail, les imbrications de leur temps militant avec leur temps personnel sont autant d'éléments encore trop peu pris en compte. L'accompagnement au développement professionnel fait largement apparaître ces manques. Il révèle aussi combien, lorsqu'elles sont vécues négativement, ces lourdeurs peuvent conduire au choix de quitter l'organisation syndicale pour une reconversion professionnelle, vers un cadre imaginé comme davantage structuré et protecteur, même s'il doit s'accompagner d'une perte d'autonomie et d'initiative. La démarche aura aussi mis en évidence l'absence de lieux et de temps dédié aux échanges sur ce sujet au sein du fonctionnement syndical.

3. Les évolutions des structures syndicales

Un troisième point concernant les questions vives soulevées par la recherche-action et l'accompagnement au développement professionnel de militant.e.s syndicaux doit également être évoqué ici, même si de par son ampleur nous ne l'approfondirons pas et qu'il fera l'objet d'une autre étude, actuellement en cours[45].

45 Centre Henri Aigueperse, « *Le syndicalisme du XXI^e siècle* » recherche menée dans le cadre des agences d'objectifs de l'IRES

Les organisations syndicales ont connu au cours de ces quarante dernières années de nombreuses crises conduisant à leur affaiblissement. Longtemps, des causes extérieures ont été mises en avant pour les expliquer. Ainsi, la faute en revenait aux gouvernements, au patronat, à l'individualisme de la société, voire à l'égoïsme. Il aura fallu des événements plus récents (dont l'épisode des retraites et de la CFDT en 2003) pour que s'impose l'existence de causes internes. Les organisations syndicales ont ainsi découvert ou admis qu'elles avaient une responsabilité dans l'image qu'elles donnaient d'elles-mêmes. Et qu'au-delà d'action de communication, c'était leur fonctionnement qu'il convenait d'interroger. Les récentes crises internes dans de grandes confédérations comme la CGT ou FO n'ont fait que le confirmer.

Dorénavant, la prise de conscience est assez générale. De nombreux travaux[46] et réflexions ont été initiés sur l'avenir du syndicalisme et tous prennent en considération la nécessité d'évolutions internes, voire de profondes transformations.

Au travers des échanges lors de la recherche-action, plusieurs éléments de cette évolution sont apparus :

- celui du « *management* » des militant.e.s, nous venons de l'évoquer longuement. Il est intimement lié à la question du renouvellement des forces vives des syndicats. Comment les attirer, leur donner envie de militer ? Comment les accueillir, les accompagner, mais aussi aider leur départ, dans un contexte d'évolution de l'engagement, devenu moins permanent et plus « *ciblé* » ?

- le groupe des militant.e.s de la recherche-action était composé de responsables nationaux et régionaux ; leur témoignage interroge l'équilibre entre les différents niveaux territoriaux et pose la question de la proximité dans l'organisation syndicale. Comment mieux associer les différents territoires tout en ne faisant pas cumuler mission nationale et locale ? Comment être responsable national sans être parisien ? Comment être au plus près des adhérent.e.s, des autres militant.e.s , des personnels ?

- la question du dialogue interne est aussi posée. Beaucoup d'échanges ont lieu au sein des organisations syndicales sur les contenus, les messages, l'action syndicale, les choix et orientations politiques, mais peu de temps et de lieux sont prévus pour évoquer le fonctionnement de l'équipe, les questions plus individuelles d'organisation du travail… Souvent, il faut attendre un « *problème* » pour envisager une solution traitée de manière individuelle entre un.e responsable et la ou le militant.e concerné.e. Ainsi le secrétaire général d'une organisation syndicale se retrouve dans le rôle de « *patron* » alors que les militant.e.s ne sont pas « *ses salarié.e.s* », de même les responsables de secteurs sont conduits à agir comme des « *chefs de service* ». Comment donc

46 « *Renouveau syndical : enjeux, stratégies et pratiques* » Chronique Internationale de l'IRES 2017/4 (N° 160) Éditeur : I.R.E.S.

construire de nouvelles formes collectives de gestion humaine des militant.e.s qui ne soient pas imitation des fonctionnements les plus traditionnels du monde de l'entreprise ?

- l'ensemble de ces questions revient à poser celle d'une nouvelle démocratie interne dans les organisations syndicales encore très (trop ?) marquées par le fonctionnement hiérarchique. Comment introduire davantage de coopération, de co-constructions, de coresponsabilités ? Comment faire mieux vivre la participation, le pouvoir d'agir de l'ensemble des militant.e.s, des adhérent.e.s, des personnels que l'organisation représente ?

Nous l'avons déjà évoqué, le développement professionnel se caractérise certes par son accompagnement individuel, mais il a aussi un fort impact sur le fonctionnement collectif. Mettre en place une démarche de développement professionnel dans une organisation syndicale a donc pour corollaire de venir bousculer en interne l'organisation syndicale elle-même. Accepter l'un impose l'autre. Mais une organisation syndicale est-elle prête à être bousculée par les réflexions, les propositions, les modifications qui vont naître d'une démarche de développement professionnel ? Chaque organisation doit pouvoir répondre pour elle-même. Pour autant, vouloir l'un sans prendre en compte l'autre remettrait en cause l'ensemble de la démarche, ou la limiterait à une incitation à mettre fin à son mandatement syndical. Des militants qui réfléchissent à leur avenir implique forcément une réflexion sur l'avenir de l'organisation syndicale.

B/ Des préconisations

Elles sont de trois natures.

Tout d'abord, il est indispensable de rappeler que les militant.e.s syndicaux sont des salarié.e.s ou agent.e.s des services publics, qu'à ce titre leurs employeurs ont des devoirs envers elles/eux et qu'elles et ils doivent pouvoir bénéficier de dispositifs de droits communs ou spécifiques de développement professionnel dans le cadre de leur emploi.

Ensuite, puisque les militant.e.s consacrent leur temps à leur organisation syndicale, il est pertinent que celle-ci les prennent en compte et assure une « *gestion humaine* » de ces femmes et de ces hommes en leur proposant entre autres des temps, des lieux d'échange, de participation, de co-construction et des démarches de développement professionnel.

Enfin, et comme cela était convenu dans la commande initiale de cette recherche-action, il convient de dresser ici quelques pistes qui orientent la faisabilité de cet accompagnement au développement professionnel, dans le cadre des missions du Centre Henri Aigueperse, à destination des militant.e.s de l'UNSA Éducation et de ses 22 syndicats.

1. Envers les employeurs[47]

Il ne s'agit pas ici de revenir en détail sur l'ensemble des mesures et des revendications concernant le développement professionnel au sein des entreprises et des administrations. Nous savons que dans bien des structures, les accompagnements sont largement insuffisants voire totalement absents, que l'information manque, que les salarié.e.s ont souvent le sentiment de réaliser un parcours du combattant lorsqu'elles ou ils souhaitent évoluer ou se reconvertir professionnellement.

Il y aurait également beaucoup à dire sur les carences de la formation professionnelle continue. La recherche menée par Dominique Mihade et Hélène Yvonne Meynaud pour le compte de la CFTC en fait une analyse approfondie.

Le travail mené conduit à revendiquer auprès des employeurs à la fois la mise en œuvre des dispositifs légaux et réglementaires destinés à favoriser l'évolution professionnelle, mais aussi à mieux prendre en compte les compétences acquises et développées dans le cadre des mandats

47 Recommandations construites avec l'apport d'Emmanuel Margerildon, secrétaire national de l'UNSA Éducation et participant à la recherche-action.

syndicaux, lorsque les militant.e.s souhaitent réintégrer un poste de travail dans leurs entreprises ou leurs administrations.

Nous l'avons rappelé, dès l'origine du développement syndical avec les bourses du travail, la formation syndicale, jouant également le rôle de formation professionnelle, a été un atout pour les entreprises. Cette même ressource est aujourd'hui à valoriser dans le monde du travail. Le temps de militance syndicale n'est pas une simple parenthèse dans la vie professionnelle, elle est un temps d'acquisition de nouvelles connaissances et de développement de nouvelles capacités qui peuvent être mises au service des structures professionnelles publiques comme privées.

Nous préconisons donc la reconnaissance de ces compétences, leur prise en compte et leur valorisation dans le cadre d'une reprise de « *poste* » ou de reconversion professionnelle.

Il est utile de rappeler que la loi n°83-634 regroupant les droits et obligations des fonctionnaires (dite loi La Pors) comprend une disposition relative à notre sujet à savoir qu'au grand V de l'article 23bis de la même loi il est prévu que « les compétences acquises dans l'exercice d'une activité syndicale sont prises en compte au titre des acquis de l'expérience professionnelle ».

La loi du 20 avril 2016 dite loi de déontologie est venue ajouter une possibilité pour les agents ayant au moins 70 % de décharge de service d'avoir le droit à un entretien annuel avec l'autorité hiérarchique dont il relève, sans être soumis à une appréciation de sa valeur professionnelle.

Le décret 2017-1419 est venu préciser cette dernière garantie en explicitant en son article 15, le contenu de cet entretien annuel d'accompagnement[48].

Conduit par le responsable des ressources humaines, cet entretien porte principalement sur :
les acquis de l'expérience professionnelle, y compris ceux résultant de son activité syndicale ;
les besoins de formation professionnelle ; les perspectives d'évolution professionnelle en termes de carrière et de mobilité.

Ces dispositions vont dans le bon sens mais les employeurs s'en sont saisis de manière très hétérogène selon les ministères et les territoires.

Ainsi il nous apparaît nécessaire de généraliser ces entretiens annuels d'accompagnement et à cette fin que les responsables des ressources humaines qui les mènent soient formés à cet effet.

48 https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000035676572&dateTexte=20200515#LEGIARTI000035678200

Des outils pourraient, élaborés dans le cadre du dialogue social, être déployés et servir de point d'appui tels : une fiche relative à la fin du mandat syndical et une fiche sur les formations reprenant les compétences mobilisés dans le cadre d'un mandat syndical.
Il nous semble aussi important de former les intervenants présents dans les services de GRH tels les conseillers mobilités carrière et conseillers en évolution professionnelle à l'accompagnement des militant.es syndicaux.

Pour les agents en décharge totale d'activité de service et dans la perspective d'une reprise partielle ou à temps plein dans leur corps de métier, il faudrait donner des facilités horaires à l'agent pour qu'il puisse reprendre contact avec son service ou établissement afin de préparer son retour dans ce dernier. Soit sous forme de période d'observation, en co-animation ou d'autres modalités à définir en co-construction entre l'OS et l'employeur.

Il conviendra également de mobiliser les dispositifs permettant à l'agent de suivre des enseignements ou formations en vue de la délivrance d'une certification ou d'un diplôme. Il s'agit du congé de formation professionnelle ou l'utilisation du compte personnel de formation et de garantir leur égal accès aux militant.es syndicaux.

Rappelons également l'existence de dispositifs moins connus, promus mais très pertinents selon les projets des agents. Ils mériteraient d'être suffisamment abondés par les employeurs. Ils sont notamment recensés dans les articles 22 et 23 du décret n°2007-1470 du 15 octobre 2007 relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie des fonctionnaires de l'État : l'accès à un bilan de compétences et le congé pour validation des acquis de l'expérience.

2. Vis-à-vis des organisations syndicales

Si la reconnaissance des acquis de l'expérience syndicale doit devenir un atout pour les entreprises et les administrations, elle dépend également de la capacité des organisations syndicales à la faire exister et à la valoriser.

Il convient donc que les organisations syndicales mettent en œuvre au sein de leur structure des modes de reconnaissance et de valorisation des acquis de cette expérience syndicale. Cela passe évidemment par des attestations détaillées (avec le contenu des apports) de formation, mais aussi par des accompagnements de développement professionnel, des possibilités de bilans de compétences, des partenariats en vue de mener des VAE…

Cette reconnaissance des acquis de l'expérience syndicale peut être un levier pour modifier l'image du syndicalisme et des syndicalistes et donner envie de s'engager à de nouvelles et nouveaux militant.e.s , parmi lesquel.le.s on compte plus de jeunes et de femmes.

Il convient également d'agir collectivement (toutes organisations syndicales confondues) pour faire reconnaître ces acquis au sein des entreprises et des administrations.

Si, comme nous l'avons montré, l'élaboration d'un référentiel unique de la ou du militant.e syndical.e n'a pas de sens, un travail individuel et collectif d'élaboration des tâches et activités menées, des connaissances, capacités et compétences développées pourrait accompagner de manière pertinente leurs évolutions professionnelles à la fois au sein des organisations syndicales comme dans tout autre projet professionnel qu'elles ou ils souhaiteraient développer.

3. En direction de l'UNSA Éducation, ses syndicats, son Centre de recherche et formation

La commande initiale de la recherche-action était de proposer des pistes de réflexion et d'action pour que le Centre Henri Aigueperse réponde au mieux à un accompagnement en développement professionnel des militant.e.s de l'UNSA Éducation et de ses syndicats. À l'issu du travail mené, des hypothèses ont été abandonnées, modifiées, retravaillées et plusieurs recommandations se sont faites jour. Elles constituent ce dernier chapitre, mais demeurent des propositions élaborées au cours de la démarche de recherche-action. Elles n'engagent donc pas la Fédération qui devra les appréhender et éventuellement se les approprier. Elles ne sont pas non plus figées. Comme nous l'avons déjà rappelé, ce travail invite à aller plus loin dans la construction d'une offre évolutive d'accompagnement des militant.e.s syndicaux.

Il va de soi que ces préconisations, tout en cherchant à assurer leur faisabilité, s'inscrivent dans un idéal à atteindre qui ne pourra l'être immédiatement. Il s'agit donc d'objectifs vers lesquels tendre à moyen terme et en fonction des choix, décisions et moyens mis en œuvre par la fédération UNSA Éducation et ses syndicats.

Les premières préconisations concernent l'offre d'accompagnement de développement professionnel.

1. La possibilité d'un développement professionnel

Les résultats de ce travail de recherche-action mettent en évidence les apports positifs d'une démarche de développement professionnel pour l'ensemble des salarié.e.s.

Nous avons insisté sur la richesse de cette démarche pour les militant.e.s syndicaux à trois niveaux :
- une réflexion sur le sens de leur engagement : ce temps de pause et de bilan permet de mieux comprendre l'intérêt et la signification des missions confiées ;
- une mise en perspective de leur avenir professionnel : se projeter offre la possibilité d'envisager son avenir en mobilisant des compétences acquises ;
- un enrichissement du fonctionnement collectif de l'organisation syndicale : mieux vivre son militantisme et y avoir réfléchi influe sur une amélioration des procédures et des actions collectives.

Dans la perspective d'une nouvelle approche de sa relation à ses militant.e.s et prenant en compte l'évolution des formes d'engagement, il apparaît que faire le choix de mieux accompagner les « *carrières syndicales* » peut passer par la possibilité d'une démarche de développement professionnel.

Celle-ci doit donc être accessible à l'ensemble des militant.e.s qui le désirent. C'est un acte volontaire qui ne doit être induit ni par la volonté de la structure de voir évoluer la ou le militant.e dans un sens décidé par elle seule ni par la menace d'un éventuel démandatement ou arrêt de la décharge syndicale. Participer à une démarche de développement professionnel doit relever du choix des militant.e.s, chacun.e avec ses objectifs propres. Vécu ainsi, ce choix sera un plus pour la/le militant.e comme pour l'organisation syndicale.

Préconisation n° 1

> Offrir à chaque militant.e qui le souhaite un accompagnement de développement professionnel dans le cadre de son militantisme.

2. Une offre connue

Il est préconisé que cette offre d'un accompagnement de développement professionnel fasse partie intégrante de la « *boîte à outils* » des militant.e.s.

Dans ce sens, elle doit donc être connue et diffusée.

Pour cela, cette possibilité doit être présentée lors des recrutements et à l'arrivée des nouvelles et nouveaux militant.e.s. Il va de soi que ce dispositif n'est pas envisagé pour être activé dès son arrivée, mais bien comme une offre permanente pouvant être utilisée au cours du temps de décharge. Pour autant, afin de pouvoir réaliser ce choix, l'offre doit être connue et intégrée au plus tôt comme une opportunité à disposition.

La « *publicité* » autour de cette offre ne se limite pas aux nouvelles et nouveaux militant.e.s. Elle peut régulièrement être rappelée dans les instances fédérales et syndicales, dans le calendrier des formations, dans les publications internes dont les « *guides des militants* » lorsqu'ils existent dans les syndicats.

Le recrutement pour chaque nouvelle session pourra également faire l'objet d'une diffusion auprès de l'ensemble des militant.e.s bénéficiant d'une décharge, celle-ci étant attribuée par la Fédération.

Préconisation n° 2

> Présenter cette possibilité d'accompagnement régulièrement à tou.te.s les militant.e.s dont aux nouvelles et nouveaux arrivant.e.s.

3. Des objectifs clairement identifiés

Parmi les hypothèses de départ qui ont précédé le démarrage de cette recherche-action existait la possibilité de faire du Centre Henri Aigueperse un organisme de bilans de compétences ou de validation des acquis de l'expérience (VAE). Ces pistes ont été abandonnées au fur et à mesure de l'avancée du travail, pour plusieurs raisons. Si la faisabilité d'une telle structuration semble lourde, sa pertinence est douteuse.

Il est apparu clairement que le recours à un « *regard extérieur* » est indispensable pour mener à bien une démarche complète de reconversion professionnelle.

Par ailleurs, les VAE conduisant à l'attribution d'un diplôme ou à une entrée en formation sont diverses selon les parcours et généralement menées par l'organisme certificateur de la formation, ce qui n'est pas le cas du Centre.

La richesse de l'offre de développement professionnel semble davantage résider dans un premier accompagnement, permettant de (se) poser des questions, de clarifier des notions souvent utilisées mais finalement assez mal définies ou connues (comme connaissances, compétences, tâches, activités…), d'identifier ses propres compétences et les pistes possibles d'évolution professionnelle.

Cet objectif doit être clairement affiché lors de la présentation de l'offre fédérale d'accompagnement de développement professionnel afin que les participant.e.s puissent la suivre en toute connaissance de cause.

Préconisation n° 3

> Préciser clairement les objectifs de cet accompagnement qui n'est pas de donner des outils de reconversion professionnelle, mais de permettre un questionnement sur les évolutions professionnelles, une identification des freins et des leviers, une clarification tout au long de l'accompagnement des concepts de tâches, d'activités, de connaissances, de capacités, de compétences professionnelles ainsi que leur identification.

4. Une offre programmée

L'expérience de la recherche-action a montré l'importance de la durée dans l'appropriation de la démarche. Il apparaît qu'une année est insuffisante et qu'un démarrage en septembre-octobre est incompatible avec la rentrée scolaire, universitaire et donc syndicale. La bonne mesure semble donc correspondre à une durée de 15 à 18 mois, débutant en janvier (ou en avril). Le rythme d'un rendez-vous par mois (à l'exception des temps de vacances) s'avère assez bien adapté, permettant les évolutions et les enrichissements de la réflexion au fur et à mesure des étapes.

Afin de permettre à tou.te.s les militant.e.s qui le souhaitent de participer à la démarche de développement professionnel proposée par le Centre, il est indispensable que celle-ci soit programmée.

Cette programmation doit permettre de s'inscrire dans un double calendrier :
- celui de la réflexion : l'offre correspond à un moment durant lequel je peux et je souhaite suivre l'accompagnement ;
- celui des évolutions possibles : l'offre correspond à une période où des évolutions sont possibles pour moi (en interne ou en externe de l'organisation syndicale).

La programmation doit être connue et affichée dans le calendrier fédéral et dans les calendriers syndicaux, afin d'être pris en considération pour fixer ultérieurement d'autres rendez-vous ou instances.

Préconisation n° 4

> Inscrire ce temps dans la durée en l'organisant sur des temps réguliers et un calendrier fixé à l'avance.

Les préconisations suivantes concernent la démarche d'accompagnement de développement professionnel.

5. Une démarche collective

La démarche entreprise dans le cadre de la recherche-action reposait sur la constitution d'un groupe. Nous avons eu l'occasion d'analyser la difficulté de sa constitution et les limites de sa composition. Pour autant, l'expérience et l'étude ont montré le caractère indispensable de cette dimension collective.

L'accompagnement doit donc être construit en groupe. Celui-ci est à la fois bénéficiaire et facilitateur de la démarche. Le collectif aide à la formulation des idées et des réflexions, enrichit les pistes, ouvre de nouveaux horizons. Il facilite aussi les prises de paroles, permet les reformulations, autorise les questionnements et les incertitudes. Le cheminement des un.e.s se nourrit de celui des autres, même si tous sont différents.

Le diversité des membres des groupes est certainement à rechercher bien au-delà de ce qui a été réalisé avec le groupe de la recherche-action. Si la diversité en âge et la parité (en genre) étaient présentes, elles devaient être maintenues et complétées par la diversité des appartenances et des responsabilités syndicales.

Pour autant, l'hétérogénéité du groupe amènera l'accompagnement à s'adapter, particulièrement dans les ressources apportées aux projets individuels (nous y reviendrons dans les prochaines préconisations).

La taille idéale des groupes semble se situer autour de 10 à 12 participant.e.s.

Préconisation n° 5

> Construire cet accompagnement pour un groupe de militant.e.s, si possible divers (d'âge, de sexe, de syndicats, de responsabilité syndicale…).

6. Un collectif stable et durable

La démarche de développement professionnel s'appuie donc sur l'existence d'un collectif diversifié. Celui-ci doit également s'inscrire dans la continuité durant toute la durée de l'accompagnement.

Il est en effet indispensable que le groupe reste le même tout au long des 15 à 18 mois.

La faible évolution du groupe de la recherche-action (un non démarrage, un départ, une arrivée) a été un des gages de la réussite de ce travail. Cette stabilité a permis des échanges riches et une connaissance progressive de chacun.e.

Bien entendu, la démarche d'évolution professionnelle individuelle peut conduire certain.e à changer de mission, de poste, voire à cesser l'engagement syndical. Pour autant, il faut tendre à chaque session à cette pérennité des groupes.

La diffusion du calendrier doit le permettre ainsi qu'un engagement moral de chaque participant.e. L'organisation syndicale, elle aussi, doit veiller à rendre possible cette stabilité.

Une fois la démarche enclenchée, il n'est pas souhaitable (sauf exception à gérer collectivement) d'intégrer de nouveaux membres dans un groupe qui est déjà au travail. La question pourrait se poser si un groupe perdait trop de membres et que la dynamique collective soit alors remise en cause.

Préconisation n° 6

Assurer la pérennité de ce groupe durant la durée de l'accompagnement.

7. Une démarche individuelle régulière

Si la démarche est collective et nécessite la stabilité d'un groupe diversifié, elle est également individuelle.

Le développement professionnel concerne au premier chef chaque participant.e. Les expériences de chacun.e sont singulières. Le chemin suivi, la réflexion menée, les choix réalisés seront différents pour chacun.e.

L'inscription dans la démarche relève donc d'un acte individuel volontaire.

Il s'agit pour autant d'un engagement moral envers la structure (en l'occurrence le Centre organisateur de l'accompagnement) et le groupe à suivre l'ensemble des séquences et à s'investir dans le dispositif proposé (y compris pour lui apporter des critiques et le faire évoluer).

Si les militant.e.s inscrit.e.s s'engagent à une participation régulière et active, l'organisation syndicale doit également rendre cette participation possible et effective.

Nous avons montré combien cette démarche est un temps de pause, de bilan, de prise de conscience, un « *arrêt sur image* », un état des lieux… qui s'alimentent au fur et à mesure de l'avancée de l'accompagnement. Accepter qu'un.e militant.e suive cette démarche, c'est donc lui offrir ce temps, respecter sa participation régulière (deux heures tous les mois + un temps de travail personnel) et donc lui dégager du temps et libérer les créneaux réservés à cet accompagnement, tout au long de sa durée.

Préconisation n° 7

Permettre à chaque militant.e inscrit.e de pouvoir suivre régulièrement cet accompagnement.

8. Une démarche respectueuse et bienveillante

L'UNSA Éducation et ses syndicats ont fait le choix de mettre la bienveillance au cœur de leur démarche de formation. Elle est encore plus indispensable dans le cadre d'un accompagnement de développement professionnel au cours duquel des informations très personnelles peuvent être partagées (projets familiaux, naissances, maladies...).

La démarche en groupe nécessite donc une extrême bienveillance entre tou.te.s les participant.e.s et des accompagnatrices ou accompagnateurs.

De la même manière, une totale confidentialité doit être de règle. Ce qui est échangé dans le groupe ne sort pas du groupe, sauf avec l'accord de celle ou de celui qui a livré des informations personnelles la ou le concernant.

Enfin, l'accompagnement doit se faire sans jugement. Il doit être neutre dans la mesure où il ne transpose ni ses propres conceptions, ni les intérêts de l'organisation syndicale à la place des vœux, souhaits, choix et décisions des participant.e.s.

Ces différentes conditions sont indispensables à construire la confiance nécessaire pour que la démarche soit efficace, productive, utile et positive pour tou.te.s.

Préconisation n° 8

> Garantir la bienveillance entre les membres du groupe, la confidentialité des échanges, la neutralité de l'accompagnement.

Les propositions à suivre concernent le Centre chargé de l'accompagnement de développement professionnel.

9. Un Centre au service de l'accompagnement en développement professionnel

Si le choix proposé n'est pas de faire du Centre Henri Aigueperse une structure de conseil en évolution professionnelle, il est de faire un axe fort de son offre de formation dans le domaine de l'accompagnement au développement professionnel.

Cette orientation, au regard des préconisations précédentes, implique de donner au Centre les moyens de réaliser cette offre (avec éventuellement plusieurs groupes accompagnés pendant une même année).

Les ressources essentielles concernent les accompagnatrices et accompagnateurs. Il s'agit certainement de regarder du côté des militant.e.s, celles et ceux qui peuvent et souhaitent s'investir dans cette démarche et suivre si besoin une formation. Le CNAM en propose une de 90 heures qui conduit à une certification. Elle a été suivie par un des participants à la recherche-action.

Préconisation n° 9

> Doter le Centre Henri Aigueperse de militant.e.s formé.e.s capables de conduire cet accompagnement.

10. Un Centre de formation

Le Centre Henri Aigueperse a été renforcé en mars 2018 comme centre de formation de l'UNSA Éducation avec une commande affirmée sur le développement professionnel. Celle-ci peut impliquer la mobilisation d'autres pistes de formation.

Ainsi, des échanges et études au cours de la recherche-action, il a été émis la possibilité de mettre en place des formations spécifiques en s'appuyant sur les ressources internes de la Fédération et de ses syndicats.

Un première piste concerne les préparations aux concours. En effet, parmi les hypothèses de reconversion existe le fait de changer de métier en passant des concours administratifs. Par exemple, des enseignants peuvent souhaiter s'orienter vers les corps de direction ou d'inspection ou dans le champ Jeunesse et Sports… L'apport des professionnels des métiers du champ concerné par la Fédération peuvent aider à cette évolution.

Plus largement, le recours aux autres fédérations de l'UNSA (dans la Fonction publique ou dans le privé) peuvent apporter des richesses aussi utiles en terme d'évolution professionnelle.

Enfin, des formations sur des thématiques plus larges peuvent ouvrir des horizons plus larges (les politiques publiques, le droit du travail, l'action culturelle…).

Préconisation n° 10

> Mettre en place des préparations en lien avec les métiers présents dans la Fédération et plus largement dans les fédérations de l'UNSA.

11. Un Centre partenaire

Nous l'avons précisé, l'option de construire une formation diplômante à destination des militant.e.s de l'UNSA Éducation en vue de reconnaître leurs compétences acquises et développées dans le cadre de l'exercice syndical et de contribuer à leur évolution professionnelle a été abandonnée, la jugeant inadaptée à la diversité des situations, des parcours et des projets.

Pour autant, nous constatons que pour plusieurs militant.e.s le passage par une formation et -éventuellement- la certification par un diplôme, est important. Si une formation spécifique UNSA Éducation n'est pas la solution, l'accompagnement et l'inscription dans des formations existantes peut s'avérer une piste à explorer.

Des masters comme le Mados, dirigé par Nathalie Mons, ou son équivalent en gestion (le Gedos), des formations proposées par l'Institut des hautes études de l'éducation et de la formation (IH2EF) peuvent être des ressources intéressantes pour certain.e.s militant.e.s.

Un partenariat avec la MGEN permettrait également de pouvoir faire bénéficier à des militant.e.s syndicaux des formations mises en place par la mutuelle pour ses dirigeants mutualistes dont un master de gestion des organismes de l'économie sociale et solidaire, piste qui peut correspondre aux ambitions de reconversion de certain.e.s militant.e.s syndicaux.

Enfin des partenariats universitaires ou avec le CNAM sont certainement à inventer pour répondre au mieux à la diversité des attentes.

Préconisation n° 11

Construire des partenariats afin de pouvoir inscrire des militant.e.s dans des cursus de formation répondant à leurs demandes en évolution professionnelle

12. Un Centre d'information et d'orientation

Comme nous l'avons montré, trop souvent les militant.e.s des organisations syndicales ne font pas recours aux dispositifs de droits communs qui existent du côté de leurs employeurs comme cela peut être le cas dans le champ du développement et de l'évolution professionnels.

Cette absence de sollicitation peut s'expliquer par le fait de se sentir davantage membre de l'organisation syndicale que de son administration ou service d'origine. Mais la cause principale semble le manque d'informations et de lisibilité des droits.

La plupart des personnels, dont les militant.e.s des syndicats ne sont pas au courant des possibilités qui leur sont offertes. Tous les services ne disposent pas encore de conseiller.e.s en évolution professionnelle formé.e.s et en capacité d'accompagner de manière efficiente les demandes, les attentes, les besoins...

Il revient à l'accompagnement proposé par le Centre de les orienter et de leur donner une première information quant aux possibilités et aux droits qui leur sont accessibles du côté de leurs employeurs.

De même, l'accompagnement doit pouvoir informer voire orienter vers les bons interlocuteurs concernant les détachements ou les listes d'aptitude pour rejoindre certains postes.

Préconisation n° 12

> Mettre à disposition de chaque militant.e l'information concernant les possibilités offertes par son employeur de suivre une formation, de passer des concours, de préparer une reconversion professionnelle. Pour les militant.e.s qui se situent dans une recherche de reconversion professionnelle, être capable de les orienter vers les bons interlocuteurs

13. Un Centre ressource

Plus généralement, pour l'ensemble des militant.e.s de la Fédération et de ses syndicats, il convient de constituer un espace numérique de ressources permettant en complément de l'accompagnement de proposer à chacune et chacun de pouvoir réfléchir et se documenter sur son développement professionnel.

Cette « *bibliothèque* » thématique, pouvant être installée sur « *le nuage* » (cloud), pourrait contenir des documents sur différents supports (textes, vidéos, potcasts…) offrant la possibilité de :
- trouver les textes réglementaires,
- bénéficier d'analyses scientifiques,
- retrouver les coordonnées des personnes et structures ressources,
- connaître l'offre des partenaires,
- utiliser des outils d'auto-évaluation,
- …

L'expérience des militant.e.s ayant participé à l'accompagnement en développement professionnel pourrait contribuer à enrichir et actualiser régulièrement cette banque de données.

Préconisation n° 13

> Établir un espace ressources (numérique) mettant à disposition des militant.e.s des témoignages, des documents, des adresses, des partenaires, des outils, des informations et des contacts (par exemple pour pouvoir réaliser des bilans de compétences ou des reconnaissances d'acquis).

Les dernières préconisations concernent l'évolution syndicale

14. La participation à l'évolution syndicale

Résultats non attendus mais réels d'un accompagnement de développement professionnel, les échanges permettent de concevoir des évolutions souhaitables au sein des organisations syndicales en particulier sur les questions relatives au « *bien-être militant* », au travail coopératif en équipe, sur la démocratie participative.

Il est important que ces ressources et réflexions soient prises en compte par l'organisation syndicale.

Il convient donc d'organiser leur restitution, à la fois en respectant la confidentialité des échanges et le caractère indicatif de ces éléments, les groupes participants à un accompagnement au développement professionnel n'étant pas des instances décisionnaires au sein de l'organisation syndicale.

Il convient aussi de penser les temps et les lieux où ces apports pourraient être discutés et traduits en actes concrets si les décisions de les prendre en compte sont prises.

Préconisation n° 14

> Utiliser les apports des échanges pour faire évoluer le « *bien-être* » militant au sein de la Fédération et de ses syndicats.

15. L'inscription de l'accompagnement de développement professionnel dans les mandats fédéraux et syndicaux

Le développement professionnel plus large que la formation et non limité à la reconversion professionnelle est un levier essentiel participant à l'enrichissement des parcours professionnels. Il donc important que tou.te.s les salarié.e.s puissent bénéficier d'un accompagnement dans ce domaine.

Les militant.e.s des organisations syndicales doivent également pouvoir bénéficier de cet accompagnement, aussi bien dans leurs services ou établissements d'origine que dans leurs organisations syndicales.

Afin de donner de l'importance à cette nécessité d'accompagnement, il est souhaitable de l'inscrire dans les mandats de la Fédération et de ses syndicats.

Préconisation n° 15

> Inscrire dans les mandats de la Fédération et de ses syndicats la revendication de la possibilité pour tou.te.s de bénéficier d'un accompagnement au développement professionnel.

C/ Conclusion de la 3e partie

Au-delà des apports qui ont enrichi l'ensemble des participant.e.s et la totalité du groupe ayant mené cette recherche-action, le travail réalisé a permis de mettre en lumière des questions vives qui ne relevaient pas directement de la commande initiale, mais en sont des « *résultats collatéraux* ». Ainsi, la difficulté de dire les « *compétences syndicales* » montre combien il est difficile d'en obtenir la reconnaissance. La difficulté de « *gestion* » des militant.e.s est également révélatrice d'une trop faible mise en avant des ressources humaines qui constituent les équipes syndicales mais aussi d'un accompagnement souvent peu pensé et qui se télescope avec la volonté de garantir un « *bien-être militant* ». Celui-ci interroge la capacité d'évolution des organisations syndicales dans une meilleure prise en compte de la participation militante au sein de leur fonctionnement et dans leur mode de gouvernance et de décision.

Forts de ces constats, le rapport de cette recherche-action se conclue par des pistes de préconisations permettant de mieux accompagner les militant.e.s dans leur engagement syndical et dans leurs évolutions professionnelles. Pistes qui prennent une dimension plus concrète concernant les réponses que pourraient apporter l'UNSA Éducation et ses syndicats par l'intermédiaire du Centre Henri Aigueperse (le Centre de recherche et de formation de la Fédération) à leurs militant.e.s, comme cela avait été posé dans la commande initiale de cette recherche.

Conclusion générale

La richesse d'une organisation syndicale se situe essentiellement dans « *sa force militante* », pas tant en nombre même si celui-ci est une donnée importante, qu'en qualité et donc dans des femmes et des hommes qui s'engagent pour un temps de leur vie professionnelle dans l'aventure syndicale.

Des analyses, sociologiques et psychologiques essentiellement, ont étudié les cheminements qui conduisent les un.e.s et les autres à un tel engagement. La philosophie, l'histoire, les sciences politiques aussi nous renseignent et nourrissent la connaissances des militant.e.s syndicaux. Plus récemment la sociologie des organisations comme la psychologie du travail s'est penchée sur les conditions d'exercice des mandats syndicaux, les discriminations que pouvaient subir les délégué.e.s syndicaux dans les entreprises ou les administrations, les modes de gestion de cette « *ressource humaine* » au sein même des organisations syndicales.

Ces travaux correspondent pour partie aux interrogations qui pèsent dans ces mêmes temps sur les évolutions et l'avenir du syndicalisme, traversé par des questions existentielles relatives à la perte de confiance des salarié.e.s, aux conditions de représentativité, aux nouvelles formes d'engagement… Après avoir longtemps trouvé l'excuse de causes externes à ses difficultés – pour ne pas dire son déclin- le syndicalisme a pris conscience de sa propre responsabilité et donc de la nécessité de penser son évolution, voire sa transformation.

Au cœur des préoccupations des organisations syndicales, revient donc sur le devant de la scène le souci des militant.e.s (et également celui des adhérent.e.s, bien entendu, mais cela relèverait d'un autre travail) et de leur « *bien-être* » en parallèle de revendications pour lutter dans les entreprises et administrations contre les risques psychosociaux liés à l'univers du travail.

Prendre en compte les militant.e.s et leur « *bien-être* » est une triple nécessité pour les organisations syndicales :
- celle de mettre leur fonctionnement interne en cohérence avec leurs revendications dans le monde du travail ;
- celle de protéger leur première richesse que représentent ces militant.e.s ;
- celle de donner une image plus positive et d'attirer ainsi des jeunes et des femmes.

Parmi les mesures prises en faveur des militant.e.s, se trouve un ensemble de pratiques d'accompagnement qui concernent l'ensemble du temps syndical :
- le recrutement avec à la fois la notion de « *fiche de poste* » mais également avec l'idée de développement des compétences et des centres d'intérêt (comme la communication ou le numérique…) ;
- l'accueil à l'arrivée (généralement à la rentrée pour les syndicats du champ éducatif) avec des guides du militant, des temps de formation… ;
- des entretiens (parfois annuels) pour faire le point et évoquer d'éventuels changements.

Si ces éléments semblent parfois calquer sur le management mis en place dans de nombreuses entreprises, comme dans ces dernières la question des évolutions, voire des reconversions, demeure souvent assez mal prise en compte. Il est rare effectivement de concevoir un temps et un espace au sein des organisations syndicales pour envisager la fin de l'engagement militant, le retour à son emploi précédent, l'évolution vers d'autres carrières professionnelles.

C'est ce sujet que l'UNSA Éducation a voulu travailler en confiant à son centre de recherche la conduite d'une recherche. Celle-ci a pris la forme d'une recherche-action menée avec un groupe d'une dizaine de militant.e.s qui, durant plus de 18 mois, se sont immergé.e.s dans une démarche de développement professionnel, à la fois en la vivant à leur bénéfice et en l'analysant pour le compte de la Fédération syndicale.

Le choix d'entrer par le développement professionnel est apparu comme un cadre pertinent puisqu'il permet une approche plus large que la seule formation syndicale (déjà très largement étudiée) ou l'unique vision de la reconversion professionnelle. Le développement professionnel implique la notion d'évolution. Celle-ci se construit à partir d'un état des lieux et permet de comprendre à partir d'une analyse des tâches, des activités mais aussi des missions et des fonctions exercées, les connaissances acquises, les capacités mobilisables, les compétences développées. Sur ce socle élaboré individuellement, mais avec l'aide des réflexions et des échanges au sein du groupe, l'évolution peut prendre des orientations diverses : une autre manière d'exercer son militantisme, le choix de retrouver son poste antérieur et d'y agir autrement, l'envie de prendre d'autres responsabilités au cœur de la structure syndicale (ou à un autre niveau : passage d'un syndicat à la Fédération ou l'inverse, du local au national ou l'inverse…), la volonté d'aller vers un nouvel horizon professionnel proche ou lointain de son métier d'origine.

Le dispositif de recherche-action est venu nourrir et illustrer l'ensemble de ces pistes. À l'issue de la démarche d'accompagnement, ce sont 7 militant.e.s sur les dix du groupe qui ont opéré des changements dans leur engagement. Mais tous ont construit une réflexion, plus ou moins aboutie, sur le sens de celui-ci et posé des jalons pour l'avenir.

Parmi les résultats les plus notables de cette démarche de recherche-action, il faut mettre en avant le sentiment unanime des participant.e.s à la nécessité et l'intérêt de se donner un tel temps de pause et d' « *arrêt sur image* », processus trop rare pour ne pas dire inédit dans le flux des sollicitations et la masse de travail des militant.e.s syndicaux.

Un second élément, lié au premier, reconnu comme positif relève de la possibilité de se projeter. Trop souvent « l*e nez dans le guidon* », les militant.e.s syndicaux prennent peu le temps de mener des analyses prospectives sur leur avenir. Or s'il a existé une période où l'entrée en syndicalisme se faisait pour le reste de sa carrière avec une progression hiérarchique interne ou un investissement parallèle chez les partenaires (les œuvres comme les nommait la FEN) de l'organisation syndicale, cette époque est révolue. Les nouvelles formes d'engagement conduisent les militant.e.s à venir pour un temps court, souvent sur des missions précises et en cohérence avec leur développement personnel (valeur, vie familiale, lieu et mode de vie…). Aussi les « *départs* » sont rarement bien anticipés et accompagnés collectivement. Prendre un temps de recul permet de construire ces perspectives progressivement, de les affiner, de les partager et d'ainsi vivre des départs accompagnés comme cela est le cas pour les arrivées.

Moins attendu, le travail de recherche-action a également fourni indirectement de très nombreux éléments de connaissances et de compréhension sur le fonctionnement interne des appareils syndicaux et fédéraux, tant aux niveaux national que territorial. En effet, dire ce que l'on fait, comment et avec qui on le fait, les aspects valorisants et ceux plus pesants, revient également à décrire le fonctionnement de l'organisation, ses forces, ses faiblesses. Ainsi, il s'avère que l'accompagnement au développement professionnel fait émerger la nécessité pour les organisations syndicales d'inventer des formes de « *gestion humaine* » des militant.e.s, différentes du management des entreprises et des administrations, construite davantage sur la confiance, la participation, la coopération et la coresponsabilité en lieu et place des rapports hiérarchiques.

Enfin, il est à remarquer que, si les militant.e.s attendent de leur organisation syndicale un accompagnement au développement professionnel, c'est moins naturellement que cette demande est adressée à leur employeur alors que celui-ci n'est pas l'organisation syndicale. Paradoxe d'autant plus évident que beaucoup rejettent l'idée du syndicaliste professionnel et revendiquent un métier « *d'origine* » même si elles ou ils ne l'exercent plus depuis longtemps. Dans cette approche, la construction d'une professionnalité des militant.e.s syndicaux ne va pas de soi et la construction d'un référentiel (unique) de compétences du syndicaliste n'a pas de sens. L'évolution professionnelle ne peut être qu'individuelle, chacun.e devant construire les étapes de son parcours en analysant ses pratiques, ses envies, ses choix.

La démarche d'accompagnement, quant à elle, est pertinente lorsqu'elle est menée de manière collective à la condition d'en préciser les objectifs et les limites. Il ne s'agit pas en effet d'offrir un

bilan de compétences ou l'écriture d'un dossier de validation des acquis de l'expérience (VAE) mais de proposer un premier temps de réflexion et d'analyse, accompagné de ressources et d'aide, permettant de voir plus clair dans sa pratique, son engagement et leur évolution.

En conclusion de cette recherche-action et comme cela était demandé dans la commande initiale de l'UNSA Éducation, des pistes de préconisations ont été émises, s'appuyant sur l'expérience vécue et les analyses du groupe. Elles rappellent l'importance de mettre en place des démarches de développement professionnel dans l'ensemble des entreprises et administrations et revendique que, dans ce cadre, la prise en compte des compétences développées dans le cadre de la militance syndicale soit réelle. Elles insistent sur la valorisation des acquis de l'expérience militante au sein des organisations syndicales elles-mêmes. Elles proposent d'organiser et de prolonger, dans une démarche clarifiée et précise, l'accompagnement au développement professionnel par le Centre Henri Aigueperse pour l'ensemble des militant.e.s de l'UNSA Éducation et de ses syndicats qui souhaiteront y participer de manière volontaire. Elles revendiquent enfin que cette démarche contribue à l'évolution voire au renouveau du syndicalisme et qu'à ce titre, elle soit inscrite dans les mandats de la Fédération et de ses syndicats.

[Bibliographie]



Des ouvrages et des chapitres dans des ouvrages

Carré (P) et Caspar (P), Traité des sciences et techniques de la formation Paris, Dunod, 1999

Chabbertet (Emmanuelle), Rey (Frédéric), La valorisation des acquis de l'expérience syndicale , mars 2019, CFTC, l'IRES, http://www.ires.fr/index.php/etudes-recherches-ouvrages/etudes-des-organisations-syndicales/item/5895-la-valorisation-des-acquis-de-l-experience-syndicale

Collovald (Annie), Lechien (Marie-Hélène), Rozier (Sabine), Willemez (Laurent) (dir.), L'humanitaire ou le management des dévouements. Enquête sur un militantisme de «*solidarité internationale*» en faveur du Tiers-Monde, Presses universitaires de Rennes, 2012.

Delors (J), 1999, Éducation : un trésor est caché dedans, Éditions UNESCO Commission européenne - Enseigner et apprendre : vers la société cognitive – 1995.

De Montmoullin (M), 1984, L'intelligence de la tâche. Éléments d'ergonomie cognitive, Berne, Peter Lang.

Dupuich (Françoise), L'émergence des compétences collectives, vers une gestion durable, Gestion 2000, vol. volume 28, no. 2, 2011.

Fillieule (Olivier), Monney (Vanessa), Rayner (Hervé) , Le métier et la vocation de syndicaliste, L'enquête suisse, Éditions Antipodes, 2019, 391 pages.

Giordano Y.(Dir.), Conduire un projet de recherche, une perspective qualitative, Caen: EMS, 2003.

Guichard (Jean), Construction de soi, dans : Christine Delory-Momberger éd., Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique. Toulouse, ERES, « *Questions de société* », 2019, p. 315-321. URL : https://www.cairn.info/vocabulaire-des-histoires-de-vie-et-de-la-recherch--9782749265018-page-315.htm

Heron (J.), Co-operative Inquiry : Research into the Human Condition, London : Sage, 1996.

Katz (R.L.), Skills of an effective administrator, Harvard Business Review, Vol. 51, 1974.

Lamaurelle (Jean-Louis), Gervais (Thierry), Lapeyrère (Hélène), L'accompagnement professionnel des jeunes enseignants, Hachette, 2016

Le Boterf (G), 1995, De la compétence, essai sur un attracteur étrange, Paris, Éditions d'organisation.

Le Boterf (G), 1997, Compétence et navigation professionnelle, Paris, Éditions d'organisation.

Le Boterf (G), 2000, Construire les compétences individuelles et collectives, Paris, Éditions d'organisation.

Le Roux (Nathalie), Loriol (Marc), Le travail passionné. L'engagement artistique, sportif ou politique. ERES, « *Clinique du travail* », 2015, 352 pages. ISBN : 9782749248677. URL : https://www.cairn.info/le-travail-passionne--9782749248677.htm

Muller (François), Normand (Romuald), École, la grande transformation ? Les clés de la réussite, éd. ESF, 2013.

Paquay (Léopold), Auto-évaluation, dans : Anne Jorro éd., Dictionnaire des concepts de la professionnalisation. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, « Hors collection », 2013, p. 41-44. DOI : 10.3917/dbu.devel.2013.02.0041. URL : https://www.cairn.info/dictionnaire-des-concepts-de-la-professionnalisati--9782804188429-page-41.htm

Pascal (Roman) , Rossello (Jean-Jacques), « 2. Une recherche-action », in SESSAD, une institution nomade. Éduquer et soigner à domicile, ERES, 2011.

Portelance (L.), Martineau (S.), Mukamurera (J.) (dir.), Développement et persévérance professionnels en enseignement. Oui, mais comment?, 2014, Presses de l'Université du Québec.

Des articles de revues

Bournel-Bosson (Maryse), « *Regard sur l'activité d'accompagnement dans le domaine de l'insertion des jeunes* », Sociétés et jeunesses en difficulté, n°11 | Printemps 2011, mis en ligne le 01 mars 2012. URL : http://journals.openedition.org/sejed/7232

Crockett (Margaret), « *Le développement professionnel continu : une introduction*. » In : La Gazette des archives, n°218, 2010-2. La formation professionnelle : enjeux d'hier et d'aujourd'hui. pp. 7-20 ; http://www.persee.fr/doc/gazar_0016-5522_2010_num_218_2_4661

Delmas (Corinne), « *Formation et identité syndicale à la CFE-CGC* », Travail et Emploi, 144 | 2015, 31-59.

Freidson (Eliot), Chamboredon (Jean-Claude), Menger (Pierre-Michel), « *Les professions artistiques comme défi à l'analyse sociologique* », In: Revue française de sociologie, 1986, 27-3. Sociologie de l'art et de la littérature, sous la direction de Jean-Claude Chamboredon et Pierre-Michel Menger. pp. 431-443.DOI : 10.2307/3321317, www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1986_num_27_3_2324

Frenay (Mariane), Jorro (Anne) et Poumay (Marianne), « *Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement* », Recherche et formation, 67 | 2011, mis en ligne le 01 mai 2011. URL : http://journals.openedition.org/rechercheformation/1426 ; DOI : https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1426

Gosselin (Marilène), Viau-Guay (Anabelle), Bourassa (Bruno), « *Le développement professionnel dans une perspective constructiviste ou socioconstructiviste : une compréhension conceptuelle pour des implications pratiques », Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 16-3 | 2014, mis en ligne le 05 juin 2014, URL : http://journals.openedition.org/pistes/4009 ; DOI : https://doi.org/10.4000/pistes.4009

Hughes (Everett), « *Le drame social du travail* », In: Actes de la recherche en sciences sociales. Vol. 115, décembre 1996. Les nouvelles formes de domination dans le travail (2) pp. 94-99.DOI : https://doi.org/10.3406/arss.1996.3207,
www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1996_num_115_1_3207

IRES, « *Renouveau syndical : enjeux, stratégies et pratiques* » Chronique Internationale de l'IRES 2017/4 (N° 160) Éditeur : I.R.E.S.

Jouison-Laffitte (Estèle), « *La recherche-action : oubliée de la recherche dans le domaine de l'entrepreneuriat* », Revue de l'Entrepreneuriat, vol. vol. 8, n° 1, 2009, pp. 1-35.

Lewin (K.), « *Action Research and Minority Problems* », Journal of Social Issues, 2, 1946, (34-46). Réédité in LEWIN (K.), Resolving Social Conflicts & Field Theory in Social Science, Washington : American Psychological Association, 1997, (143-152).

Mihade (Dominique), Meynaud (Hélène Yvonne), « *Le syndicat : une organisation sous l'emprise de la gestion ? Entretien avec Dominique Mihade du collectif Santé-Travail* », Nouvelle revue de

psychosociologie, 2014/2 (n° 18), p. 211-222. DOI : 10.3917/nrp.018.0211. URL : https://www.cairn.info/revue-nouvelle-revue-de-psychosociologie-2014-2-page-211.htm

Paul (Maela), « *Accompagnement* », in Recherche et formation, 62 | 2009, mis en ligne le 01 septembre 2013, http://journals.openedition.org/rechercheformation/435 ; DOI : https://doi.org/10.4000/rechercheformation.435

Paul (Maela), « *Passage à l'écriture et écriture du passage. Accompagner le changement au travers d'un dispositif d'écriture* », Les dossiers des sciences de l'éducation [En ligne], 31 | 2014, mis en ligne le 01 mars 2014. URL : http://journals.openedition.org/dse/549 ; DOI : https://doi.org/10.4000/dse.549

Masclet (Olivier), « « C'est mon moment. » *Le temps pour soi des ouvrières et des employées* », Travail, genre et sociétés, 2018/1 (n° 39), p. 101-119. DOI : 10.3917/tgs.039.0101. URL : https://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2018-1-page-101.htm

Merini (Corinne), Ponté (Pascale), « *La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques* » , Savoirs, vol. 16, no. 1, 2008, pp. 77-95.

Tomàs (J.-L.), Kloetzer (L.), Clot (Y.) (2014), « *Coanalyser l'activité syndicale : un référentiel d'activité entre dilemmes et acquis de l'expérience syndicale* », Nouvelle Revue de psychosociologie, n° 18, pp. 177-194.

Samurcay (R) et Pastre (P), « *Outiller les acteurs de la formation pour le développement des compétences* » , Éducation permanente N° 123, 1995.

Sapiro (Gisèle), « *La vocation artistique entre don et don de soi* », Actes de la recherche en sciences sociales, 2007/3 (n° 168), p. 4-11. DOI : 10.3917/arss.168.0004. URL : https://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2007-3-page-4.htm

Schächter (Vincent), Taddei (François), « *La créativité dans la recherche* », Le journal de l'école de Paris du management, 2010/3 (N°83), p. 29-36. DOI : 10.3917/jepam.083.0029. URL : https://www.cairn.info/revue-le-journal-de-l-ecole-de-paris-du-management-2010-3-page-29.htm

Tourmen (Claire), « *Activité, tâche, poste, métier, profession : quelques pistes de clarification et de réflexion* », Santé Publique, 2007/hs (Vol. 19), p. 15-20. DOI : 10.3917/spub.070.0015. URL : https://www.cairn.info/revue-sante-publique-2007-hs-page-15.htm

Tremblay (N), « *Les quatre compétences de l'autoformation* », Les sciences de l'Éducation n°39 1-2.

Wittorski (Richard), « *La professionnalisation* », Savoirs, vol. 17, no. 2, 2008.

Des sites

http://www.ac-grenoble.fr/ien.cluses/IMG/pdf_competences_vocabulaire.pdf

https://www.cadredesante.com/spip/profession/pedagogie/Une-definition-de-la-competence

https://www.capital.fr/votre-carriere/vae-validez-vos-acquis-professionnels-pour-evoluer-ou-rebondir-1354683

http://inpes.santepubliquefrance.fr/30000/actus2015/026-competences-psychosociales-enfants.asp

https://www.managerhumain.fr/

https://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/fs-2020-dt-organisations-du-travail-avril.pdf

https://vocationservicepublic.fr/connaissez-vous-la-raep