Préparation d'un exposé sur conseiller technique

Matériel réunis pour la formation de 2002-2003

Un premier apport sur la notion de « conseiller technique » 3
Trois éléments de la définition 3
La relation 3
La professionnalité 3
La notion de champ de pertinence 4
Une ébauche d'un modèle général de la notion de conseiller technique 5
Objectif de la séquence 5
Le mot conseil 5
Une remarque très générale sur la notion de relation en français 5
Présentation du schéma 5
Un savoir spécifique, reconnu et nécessaire 7
Rapport au pouvoir et absence de pouvoir 7
Commande, implication et initiative 8
La relation 9
Conseiller de qui ? 9
Les trois dimensions 10
Raisons de la demande et raisons de l'offre 10
L'évolution du fonctionnement du système 10
Le contexte de la décentralisation 10
L'établissement 11
Un scénario possible 12
L'absence du bassin 13
La régulation de proximité 14
L'articulation inorganisée 16
Rendre des comptes 17
C'est quoi le public ? 18
Difficultés de la fonction conseil d'après l'IGEN 20
Les conséquences sur l'orientation de la suppression du palier cinquième 21
Dans le rapport de 1996 21
Vers une politique systématique de soutien aux écoles. Approche comparée 23
Conclusions 25
Globalement sur le plan du fonctionnement du système scolaire. 25
Deux grandes lignes d'évolution 25
Le conseiller d'orientation-psychologue, conseiller technique ? 26
I Analyse des textes officiels 26
II Le conseiller psychologue et l'établissement scolaire 29
III Apports techniques du conseiller psychologue 29
IV Conséquences sur l'emploi du temps du conseiller psychologue en établissement 30
De l'utilité d'une profession 30
Objectif de la séquence 30
Il y a plusieurs moyens pour essayer d'établir cette autonomie 30
Un deuxième moyen c'est la notion de transaction ou d'échange au niveau local 31
L'utilité par rapport au système 32

Un point de vue sur l'évolution 33
Le contexte avant l'éducation à l'orientation 33
La perspective de l'éducation à l'orientation 34
Les évolutions du rôle des conseillers d'orientation-psychologues 34
Quel peut être alors l'objet de la transaction aujourd'hui ? 35
Les compétences du conseiller technique 36
Quelques pistes sur d'autres terrains 36
L'audit et la construction de la relation sociale 36
Des compétences pour l'audit 38
Les difficulté de l'entreprise, le stress et la responsbilité individuelle 39
Une "hot-line" pour 62 millions d'Américains 41
La relation de conseil 41
L'objet du conseil 42
Définition du conseil 42
Quelles situation de formation au conseil ? 43
Remarques personnelles 43
Structure possible des interactions 44
La compétence relationnelle 45
L'hypothèse 45
La construction du régime relationnel 46
Comment cela peut-il se passer ? 47
Annexes autour de quelques notions proches 49
L'évaluation 49
Experts et expertises 51
Experts et construction de l'expertise 51
Expertise et prospective 52
L'engagement 53
A propos de l'engagement 56
Il y a plusieurs pistes à suivre 56
Isaac Joseph 56
Albert Ogien 57
Jacques Ion 58
Christine Dourlens et Pierre Vidal-Naquet 60

Un premier apport sur la notion de « conseiller technique »

Recherches dans le dictionnaire de la langue française informatisé qui se trouve accessible sur un site géré par le CNRS.
http://zeus.inalf.fr/Dendien/scripts/tlfi/groupes.exe
La première surprise pour moi, c'est que l'expression même de « conseiller technique » n'est pas une entrée. Elle est utilisée au contraire dans une définition, mais il ne semble pas qu'elle ai besoin d'être explicitée elle-même.

Trois éléments de la définition

La relation

Dans la notion de conseil il y a, sous entendu, une relation entre deux personnes. Le conseil « circule » d'une personne à l'autre. En tout cas dans une acception.

Car il y a une acception un peu particulière lorsque la notion de conseil renvoie au processus collectif d'élaboration d'un conseil (tenir conseil). Il n'empêche que même dans cette acception, il existe un « conseillé » qui se trouve hors de cet espace, soit physiquement (le conseil lui sera adressé ensuite), ou bien il est présent, et même participe à l'élaboration du conseil, mais ce n'est qu'après le temps de cette élaboration, qu'il prendra le rôle de « conseillé ».

La professionnalité

Dans le dictionnaire, il y a des champs différents de pertinence des mots. Il y a un champ qui concerne le langage courant, la vie quotidienne, et il y a un champ qui est signalé par la formule « *Spéc.* », il signale que l'on est alors dans des usages qui ont cours dans des vocabulaires professionnels.

Par exemple :

- Personne qui donne des avis à quelqu'un pour diriger sa conduite.
- *Spéc.* Personne dont la fonction est de servir de guide ou d'assister une ou plusieurs autres personnes dans certains domaines.

Ces vocabulaires « professionnels » supposent que le conseiller est un professionnel. Par contre le receveur ou le demandeur, lui peut appartenir à deux catégories différentes de rôles sociaux.

Relevons deux éléments :

- Personne dont la fonction est d'assister une ou plusieurs personnes dans un certain domaine ;
- spécialiste consulté par un client, une entreprise, sur des questions techniques, commerciales.

Fonction et client signalent deux formes différentes.

C'est une proposition que je fais que de distinguer

- le rôle de conseil vis-à-vis de personnes qui demandent conseil à propos de la conduite de leur vie « privée », personnelle,
- et le rôle de conseiller technique vis-à-vis d'un demandeur à propos de l'exercice de son rôle professionnel.

La notion de champ de pertinence

Il semble bien que dès lors que le conseil ou le conseiller est non pas dans la vie de tous les jours, mais dans l'exercice d'une profession, alors le champ du conseil est spécifié, il est délimité.

Il peut y avoir ici un appel à la notion de compétence, en n'oubliant pas qu'il y a deux sens qu'il faut avoir à l'esprit :

- la compétence en tant qu'autorisation à « agir » sur une zone ;
- la compétence en tant que savoir-faire dans un domaine particulier.

La compétence à agir, en tant qu'autorisation, en tant que pouvoir agir, reconnaissance partagé de cette « autorité », est une construction sociale, elle ne va pas de soit.

Mais de même la compétence en tant que savoir-faire est aussi une construction sociale.

Je propose une distinction provisoire qui attribuerait l'autorisation à agir au conseillé, et le « savoir » au conseille. C'est cette complémentarité qui peut fonctionner dans cette relation.

Une ébauche d'un modèle général de la notion de conseiller technique

Objectif de la séquence

Afin de comprendre ou d'essayer de comprendre les problèmes qui surgissent à propos du rôle de conseiller technique demandé au conseiller d'orientation-psychologue, il semble nécessaire de développer tout d'abord une démarche générale : comprendre ce qu'est un conseiller technique dans nos sociétés développées, à quoi cela fait-il référence.

Le mot conseil

Le mot apparaît vers 980 du latin "consilium". Il désigne, dans le champ juridique le lieu où l'on délibère. Ce n'est qu'ensuite qu'il prend le sens de l'acte qui se déroule dans ce lieu. Enfin troisième transformation tardive (vers 1611), il désigne le produit de cet acte : un avis que l'on donne à quelqu'un sur ce qu'il doit faire.
Une autre piste est le verbe à l'origine de "consilium" : consulere, qui veut dire "réunir pour une délibération". Ici la notion de conseil est venu désigner l'ensemble des personnes ainsi réunies dans cette objectif de délibérer.
Donc du lieu a dérivé l'acte et le produit de cet acte, et du groupe a dérivé la compétence, la qualité de/des personnes réalisant cet acte.

Une remarque très générale sur la notion de relation en français

La notion de « conseiller » suppose une relation entre deux personnes.

C'est une relation entre un conseillé (passif ?) et un conseiller (actif ?).

La langue française est bien curieuse dans cette répartition d'actif et de passif.

En français (que ce passe-t-il dans les autres langues ?) il semble qu'au cours d'une relation il n'y a qu'un seul des acteurs qui soit « actif ».

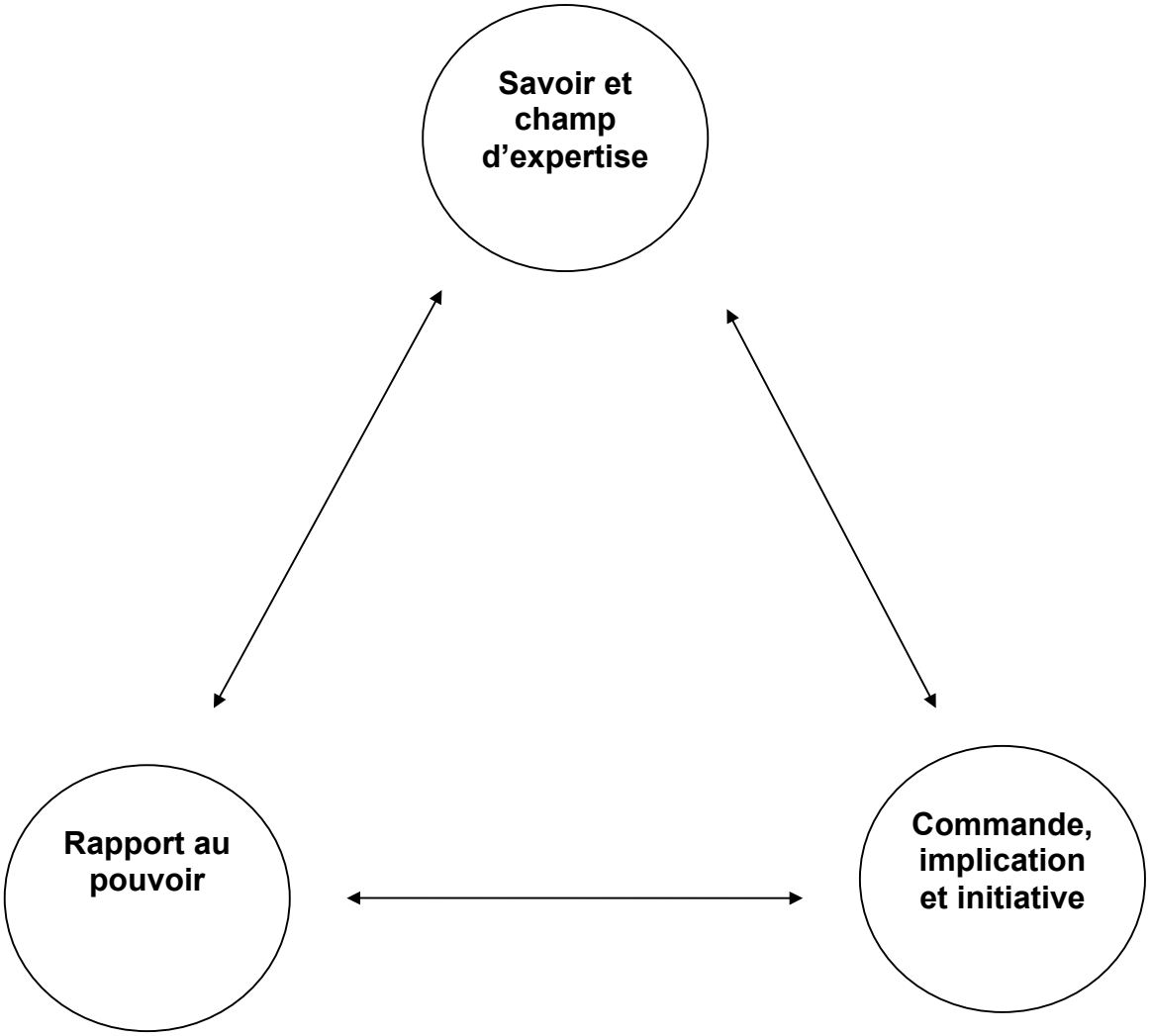
Notre langue décrit très difficilement la notion d'interaction, de simultanéité d'actions nécessairement différentes, mais aussi nécessairement conjointes.

Présentation du schéma

Proposition d'utiliser un schéma assez classique basé sur les trois modalités :

Savoir, Pouvoir, Vouloir
Réfléchir à partir d'une définition de la notion de conseiller technique.

Le Conseiller technique



Un savoir spécifique, reconnu et nécessaire

Le champ d'expertise.

- L'existence d'un conseiller technique suppose qu'au sein d'une organisation, il soit reconnu qu'un champ de connaissances soit, au moins en partie, identifié, reconnu. Et il est nécessaire que ce champ ne soit pas reconnu que du conseiller lui-même. Il doit y avoir un partage de cette reconnaissance dans l'ensemble du groupe, de la communauté dans lequel se trouve le conseiller.

- Mais aussi que ce champ soit suffisamment complexe pour ne pas être familier de tous. Sa complexité suppose un spécialiste, un expert de ce champ.

- Il faut qu'il y ait également une croyance partagée par « tous » (les utilisateurs, les bénéficiaires) qui établisse un lien particulier entre ce champ de connaissance et l'expert. C'est la croyance en ce lien qui attribue un effet de pouvoir à l'expert (cf. Le médecin, le malade et la maladie, Balint...). En général ce lien spécifique et source à la fois de respect., mais aussi de crainte, et parfois d'agression en retour...

- Enfin il est nécessaire que le champ de savoir soit « stratégique », c'est-à-dire qu'une connaissance particulière soit déterminante pour prendre une décision intéressant suffisamment l'organisation, qu'il y ait une réduction d'incertitude, que ce champ soit donc en rapport avec un pouvoir.

Concernant les COP, plusieurs problèmes se posent ici.

- est-ce que ce champ est suffisamment déterminé ?
- est-ce que le COP (au moins lui) croit dans son expertise ?
- est-ce que l'EAO fait problème pour l'organisation ?

Rapport au pouvoir et absence de pouvoir

Pour qu'il y ait « conseil » ou « expertise », il faut qu'il y ait un problème, une difficulté suffisamment importante pour suspendre le fonctionnement du pouvoir ou qu'il y ait un risque futur de suspension. Il y a donc un besoin pour le pouvoir de réduire l'incertitude en acquérant un savoir particulier.

Transmettre ou ne pas transmettre ce savoir est une manière de participer à l'exercice du pouvoir. Cette position est même une source de pouvoir (penser à la notion de zone d'incertitude dans la conception de Crozier, le pouvoir des services de maintenance). Donc participation, soumission, manipulation... sont des manières de répondre à cette demande de savoir. Il y a donc une distinction à faire en le savoir,

et les conclusions pratiques. Ce qui est transmis dans le conseil, c'est la conclusion, la conséquence et non le savoir. Mais la protection du savoir est toujours une question qui se pose.

Enfin le conseiller ne détient pas le pouvoir sur l'action concernant l'organisation. Décider d'agir ou non compte tenu du savoir ne dépend pas du conseiller, mais du décideur. Le conseiller est dans l'ombre. Il y a donc souvent une oscillation entre deux risques, celui de la manipulation, l'action cachée, d'une part, et d'autre part, la désolation de ne pas être reconnu comme l'auteur réel.

Commande, implication et initiative

On peut penser que c'est le décideur qui détermine ce dont il a besoin. C'est lui qui passe commande au conseiller technique.

Et l'expert se doit de répondre.

- Cela dit il y a en général une obligation nuancée. Deux types de sources de nuances permettant au « vouloir » du conseiller de se manifester, et de ne pas être dans une simple exécution : déontologie et éthique (voir le texte écrit lors du PNF, etikeao1.doc). On peut peut-être rajouter une troisième source, la morale (domaine du privé, alors que l'éthique et la déontologie portent sur le champ du professionnel ?).

- Il peut également « travailler » la commande (en formation on appelle ce temps l'analyse de la demande). Cette commande peut dont évoluer, se transformer, voire s'arrêter, mais il ne s'agit pas d'une non-réponse à la commande, c'est le travail du conseiller qui modifie cette commande au point de faire comprendre au demandeur qu'elle n'est pas pertinente.

- Enfin troisième rapport de volonté de la part du conseiller, il a un rôle continu de vigie, de prospective. C'est cette attention continuelle qui alimente son savoir, mais qui le met également en position de formulation de proposition. Il n'est pas qu'à la solde du demandeur, il incite. Le risque alors apparaît du côté des pairs : les collègues traitent ce personnage de gâcheur de métier, de type qui en fait trop, qui se met en avant, qui sort du rang...

La relation

Enfin un autre élément à développer :
Il semble bien qu'il y ait quelque chose de l'ordre de l'affectif entre les deux protagonistes de cette relation. Il y a une connivence, une reconnaissance mutuelle portant sur des qualités différentes, compréhension/décision. Et en général, le conseiller technique est choisi par le décideur.
Donc dans une situation de fait, où les deux protagonistes ne se sont pas choisis, il y a une étape à construire, à franchir... la construction d'une relation. La question est alors toujours jusqu'où aller ?

Remarque supplémentaire
La notion de conseiller technique suppose une différenciation organisationnelle entre décideur et conseilleur.

Conseiller de qui ?

Le constat que l'on peut faire sur la situation actuelle des conseillers d'orientation-psychologues par rapport au rôle de conseiller technique.

- Il se sent conseiller technique de chaque enseignant pour ce qui concerne l'élaboration d'un conseil d'orientation.

- Un deuxième niveau serait celui de conseiller technique de l'équipe pédagogique. Ceci suppose déjà un autre positionnement, en particulier non plus par rapport à un individu, ce qui peut se poser plus ou moins dans une relation symétrique et égalitaire pourrait-on dire. Ici il s'agit d'une relation à un groupe d'acteurs. On n'est plus là dans une relation qui pourrait passer pour seulement personnelle.

- Un troisième niveau serait celui de conseiller du chef d'établissement ou de l'établissement. Une distinction très forte serait à faire entre chef d'établissement qui renvoie à une personne précise et établissement qui renvoie à une entité abstraite (comme le fonctionnaire au service de l'état et non du gouvernement). Comment constituer cette entité ? C'est donc à ce niveau que convergent la plupart des interrogations.

Les trois dimensions

L'élaboration de ces trois modalités ou constituants de la compétence, sont de la responsabilité de trois niveaux :

- Le niveau individuel
- Le niveau du groupe professionnel local (et ici, cela concerne tant le CIO que l'établissement
- Le niveau institutionnel pour définir, attribuer, les rôles et les fonctions.

Raisons de la demande et raisons de l'offre

Plusieurs pistes à suivre.
L'évolution du fonctionnement des établissements et du système, s'appuyer sur l'article de Claude Pair, sur le texte de l'IGEN, sur le doc de Laderrière.

S'interroger aussi sur pourquoi l'offre de la part des COP : les textes officiels, cf le texte de Cartier, l'évolution de la profession et la notion de qui proco.

L'évolution du fonctionnement du système

D'après un article de Claude Pair :
Autonomie, responsabilité et démocratie dans le système éducatif

In sous la direction d'Yves Duterq : Comment peut-on administrer l'école ?
PUF, 2002, pp. 49-61.

Le contexte de la décentralisation

Il évoque en introduction deux raisons à la décentralisation, phénomène général commun à de nombreux pays :

- Une recherche d'efficacité de la part des dirigeants : nécessité de l'adaptation dans un monde en évolution rapide.
- Répondre à la demande des citoyens qui réclament d'être pris en considération.

La première raison correspond à l'idée systémique de l'adaptation par la périphérie. La remontée des informations, éventuellement différentes, au point central, prend un temps précieux.
L'autre raison correspond globalement à la montée de l'individu propre à nos sociétés occidentales, et en particulier à la crise de l'autorité de la fin des années soixante.

Il me semble nécessaire d'identifier une troisième raison renforcée par les deux précédentes, mais qu'il est sans doute utile de formuler : l'état ne fabrique plus le consensus.

Il fait un rappel rapide de l'histoire de cette décentralisation.
Son point de départ est l'existence d'un double pouvoir, celui de l'état (nomination des personnels et définition des «programmes »), et celui de l'enseignant isolé dans la réalisation de son action.

L'établissement

Ce schéma se trouve modifié au début des années 80 par l'apparition du thème de l'établissement. Il faut donner une réalité à l'unité éducative.

Mais je pense que cette réalité est encore bien faible. Certains éléments ont été modifiés. Et notamment la définition de la « matière première » laisse au local des marges de manœuvre :

- DGH globale
- Horaires scolaires variables
- Structuration des dispositifs pédagogiques
- Même les programmes des disciplines

Je pense qu'il manque deux éléments internes aux établissements, et un blocage.

Des outils organisationnels. Robert Ballion notait que l'établissement scolaire se caractérisait par une pyramide hiérarchique aplatie. Le maillon des cadres et très peu développé, et l'absence de niveaux de relais entre l'échelon directionnel et l'échelon de l'exécution (les enseignants).

Des outils politiques. Il n'existe en fait aucun dispositif permettant la production de consensus entre les différents acteurs (professionnels locaux, élèves, usagers, c'est-à-dire les parents, les financeurs, et la hiérarchie administrative). Ce ne peut-être le CA qui puisse jouer ce rôle.

Mais il y a également un frein bloqué par les statuts et la définition du travail des personnels seulement identifié dans la pratique de « l'enseignement ». L'ensemble des activités de préparation est référé à un contrôle personnel et non collectif.

Claude Pair, à partir de la page 56, note les difficultés et les blocages. Notamment les « hésitations » politiques, les coups de balançoire opérés par les changements de ministres ou les alternances politiques.
Il note également un abandon de la définition du « comment faire ». En particulier ill n'y a pas d'évaluation du fonctionnement de l'établissement, et par contre une montée des « indicateurs », et donc une évolution centrée sur le « produit ».

Il serait nécessaire de faire une critique générale de cette notion :

- Le terme même d'indicateurs désigne l'idée d'une naturalité des données comptées.
- Le fait de pouvoir compter et de réaliser des opérations introduit l'idée de l'équivalence, de l'identité des unités isolées.
- Il y a un oubli que ces « unités » sont produites socialement au cours d'un processus qui s'arrange pour produire des unités saisissables, catégorisées.
- Qui définit l'indicateur ? Pour qui est-il indicateur, et de quoi ? Pouvoir caché, supposé de l'indicateur, de signaler, de dévoiler du caché à certains.
- Il y a l'indicateur de l'établissement, mais qui ne « veut rien dire » tout seul. C'est la confrontation aux autres, aux indicateurs des autres unités éducatives qui peut éventuellement donner sens. Eventuellement, car en fait aucune formation statistique, à ma connaissance n'est proposée aux chefs d'établissement. Ce qui introduit le bon vieux jeu entre la norme en tant que calcul de moyenne, et la norme en tant que ce qui devrait être.

Cette manière de faire : fixation d'objectif sans se soucier de définir la manière de faire provoque la réticence des personnels remarque Claude Pair. Il faut dire qu'il y a toujours une certaine forme de contrôle puisque le rôle des inspections est toujours d'abord de contrôler la conformité à un modèle, mais qui se trouve de plus en plus indéfinie et invisible. Dans ce domaine, le pouvoir qui se voulait bureaucratique (application d'une règle impersonnelle) se trouve en fait petit à petit remplacé par un pouvoir personnel, chacun se trouvant dans la position du définisseur de la norme.

Un autre phénomène relevé par Claude Pair, c'est l'intervention des usagers. L'usager-électeur qui descend dans la rue pour protéger sa zone de liberté (La manifestation de 1984 qui a sonné la fin de Savary) est un être dangereux et que les politiques ont désormais sans cesse en tête.

Un scénario possible

L'article se termine par l'examen d'un scénario qui a présidé à la rédaction du rapport qu'il a remis aux ministres en 1998. L'évolution envisagée se fait autour de trois composantes :

- Une définition de droits aux établissements. En passant, il note que les écoles primaires devraient alors devenir des établissements.

- Une régulation organisée par l'Etat. Il y a une régulation bien sûr par les moyens, mais il y a une régulation surtout par un certain nombre de processus (voir entre autre l'article de Laderrière à propos du soutien) : impulsion, animation, suivi, conseil, évaluation, formation.
- Enfin une concertation organisée à tous les niveaux.

L'absence du bassin

Il me semble curieux que Claude Pair ne fasse aucune référence au découpage administratif qu'il semblait vouloir modifier, et notamment à la disparition de l'échelon départemental, au profit de la mise en œuvre des bassins.
Si dans les années 80, la notion d'établissement est venue remplir une fonction d'attribution de sens pour réguler la pratique éducative, il me semble qu'aujourd'hui la notion de bassin vient remplir d'une certaine façon cette même fonction non plus pour la pratique individuelle de chaque enseignant, mais pour les projets d'établissement.

Ayant à travailler récemment sur la relation CIO/bassin au cours d'un stage pour les directeurs de CIO, j'ai fait quelques observations pour moi, notamment sur le changement de registre sémantique que l'on peut repérer avec le passage du district au bassin. Je reprends ci-dessous ces remarques.

Réflexions sur le fonctionnement actuel du bassin d'éducation à partir d'une lecture du texte ministériel (circulaire du 20/06/2001).

Le bassin est naturel

Les difficultés formulées par les collègues peuvent toutes être rapportées au statut ambigu de cette circulaire. Il y a création d'un espace qui n'a aucun support administratif. Les acteurs sont invités à produire un consensus, un accord collectif, alors que la mise en œuvre sera gérée administrativement d'une manière individuelle (CA de chaque établissement, gestion et attribution de moyens à un établissement identifié, etc…). Les intérêts dans cet espace ne peuvent se définir encore que de manière individuelle (attribuables à un établissement particulier).

Une hypothèse toute personnelle : le changement de mot (passer du district au bassin) permet de changer de registre sémantique. Le bassin relève de la « géographie », du « naturel ». Ce n'est pas un acte administratif de découpage. Les contours du bassin sont « naturel ». Ceci évite finalement de définir les modalités de définition de délimitation de chaque bassin (nulle trace dans la circulaire sur comment faire cette opération). Qu'est-ce qui rassemble les acteurs ?
De même il n'y a aucune trace de la définition des acteurs du bassin. Qui sont-ils, comment sont-ils nommés, désignés, élus… Nulle trace d'une définition du type de membre qui permettrait d'identifier les participants au bassin, ceux qui vont élaborer les besoins, les offres, les demandes… du bassin ?

Le rôle des hiérarchies intermédiaires

Dans cette descente au local, quel sera le rôle des hiérarchies intermédiaires ? Il ne peut plus s'agir de transmettre-traduire des « ordres » et de faire remonter des informations et du contrôle.

Le constat ici de tous les collègues, c'est que les acteurs du terrain ont joué le jeu de la production d'une formulation d'un projet de bassin cohérente, discutée, « partagée », et que la seule réponse à été une réponse individuelle d'attribution d'ouverture ou de fermeture de classes ou de formation, à chaque établissement, sans aucune réponse, explication, au bassin. Et bien sûr les réponses ne sont pas cohérentes avec la demande du bassin.

Sur la place du CIO dans le bassin

Remarque préalable, cette circulaire, signée de notre ancien recteur, M. Forestier, ne fait aucunement mention du CIO. Pourquoi, précisément dans notre académie, les CIO ont-ils été mis en avant, et notamment dans un rôle d'observatoire du bassin ?

Tout le monde s'accorde sur le fait qu'il est souvent demandé au CIO (ou au directeur de CIO, mais est-ce la même chose ?) de produire des données statistiques. Certains ont relevé que cette demande était flatteuse, et que nous pourrions avoir une tendance à répondre automatiquement. Se pose la question du piège. Se rappeler de l'histoire du bouc-émissaire. C'est le messager, porteur de mauvaises nouvelles que l'on abat.

Ceci est d'autant plus important que cette structure ne repose sur aucune dimension institutionnelle et que beaucoup de choses reposent sur les relations personnelles des acteurs.

Bernard Desclaux, février 2002

La régulation de proximité

Commentaires à un texte de Yves DUTERCQ
In EDUCATION & MANAGEMENT, juin 2002, pp. 26-30

Deux utilisations possibles :

- La formation rôle du COP de conseiller technique du chef d'établissement
- La formation de directeur de CIO à Poitiers

Ici Dutercq propose une triple référence au rôle de chef d'établissement qui se trouve de plus en plus développées avec la décentralisation :

- Représentation de l'Etat
- Fonctionnement interne de l'établissement
- Valorisation de l'établissement auprès des partenaires extérieurs

Il faudrait faire des points de repères et d'évolution par rapport au premier modèle des trois mondes (civique, familial, industriel) développé par JL. Dérouet.

Une remarque de départ de Dutercq concernant le processus de décentralisation (politique) qui s'est accompagné d'un processus de déconcentration (administratif). On pourrait penser que ces deux mouvements étaient en fait un « double mouvement ». Dutercq fait l'hypothèse que la déconcentration a été mise en place, non pour accompagner, mais pour contre balancer la décentralisation et le trop grand risque d'éclatement de « l'unité » du système. Quand le contrôle, la régulation, le pouvoir se rapproche du local, ce n'est pas pour augmenter la liberté.

En parallèle, on pourrait dire que tant que l'inspecteur est le seul « contrôleur » du pédagogique, l'enseignant reste très libre individuellement. Attribuer l'animation pédagogique au chef d'établissement peut changer les choses.

Développement du rôle de « médiation » dans les nouvelles formes du libéralisme formulé par Luc Boltanski et Eve Chiapello.
L'hypothèse de Dutercq, c'est que cette fonction n'est pas réservée qu'aux élites administratives et politiques (tel que le pose Pierre Muller), mais aussi aux catégories intermédiaires (IA et personnels des rectorats, mais également les chefs d'établissement.

Traducteur, médiateur, leader.

Dutercq développe l'idée que les trois références servent de support, de soutien, de ressources, au chef d'établissement pour agir, et surtout « faire agir ». On est donc plutôt ici dans une conception de l'adhésion à cette situation, et d'utilisation positive des ressources.

Dans les années soixante-dix, lorsque je travaillais pour l'INRP sur la notion de système scolaire et d'établissement, nous utilisions l'idée de macro et de micro système, et d'environnement. Et beaucoup de nos observations concernaient les systèmes de défense des acteurs du micro-système, qui utilisaient le macro-système comme défense vis-à-vis de la pression de l'environnement, et au contraire, qui

opposaient aux injonctions du macro-système, la nécessité de s'adapter à l'environnement local. Et dans les deux cas, il y avait une forte activité « d'invention ». Par exemple nombre de « règles » étaient utilisées sans vérification de leur existence, ou bien on favorisait l'expression des parents par exemple (la création par les instituteurs des « conseils de parent d'élèves » qui ont donné naissance à la FCPE, est interprétable de cette façon.

La notion de médiateur peut être rapprochée de celle de la traduction de Callon et Latour.

Dutercq propose une autre approche (est-ce une autre approche, ou un autre éclairage ?) : la notion de « régulation de proximité ».

L'articulation inorganisée

« Le chef d'établissement français intervient à plusieurs niveaux de responsabilité, dans la mesure où il est à l'articulation de plusieurs mondes qui, en tout cas au niveau local, ne sont que faiblement connectés entre eux : il tire sa légitimité institutionnelle de sa position de représentant de l'État mais sa crédibilité et son pouvoir local résultent de sa capacité à établir des connexions entre sphères (économique, politique, etc.). Pour cela, sa tâche première est de faire tenir son établissement qui est son premier soutien par ailleurs. C'est ainsi qu'il fait le lien entre les mondes dans lesquels il navigue. Il n'y a pas de rôle interne ni de rôle externe mais un *continuum* ou une articulation étroite que certains directeurs assument fortement et d'autres moins, à la mesure de choix qui dépendent autant de leur vision de la fonction de chef d'établissement que des contraintes circonstancielles. »

Ce qui m'intéresse de pointer ici, c'est d'articulation « non-évidente », non-organisée entre ces « trois » mondes. Pratiquement tous les échanges, les informations provenant de ces mondes, passent nécessairement par le chef d'établissement, ou bien de manières informelles par les autres segments (rumeurs, contacts personnels). Pensons aux textes réglementaires, les BO, et les circulaires académiques ou départementales. Le BO est aujourd'hui, mais en fait depuis très peu de temps accessible à « tout à chacun » par le web. Mais cela suppose bien sûr un investissement de temps important, que l'on observe peu. Les quasi seuls utilisateurs de ce service restent les chefs d'établissement. En passant cela augmente l'idée d'une information immédiate possible de tous les acteurs (il suffit de mettre sur le web pour que tout le monde sache !), cela du côté des émetteurs. Mais du côté des utilisateurs, il y a l'idée de détient l'information au même moment que « mes supérieurs », autrement dit je peux traduire moi-même sans attendre la traduction habituelle produire par la hiérarchie intermédiaire.
Pour ce qui est des circulaires académiques et départementales (à terme, je pense que l'on sera dans la même situation). Pour le moment elles sont encore produite et transmise, et parfois commentées au cours de réunions rassemblant cette hiérarchie intermédiaire et les chefs d'établissement (parfois les directeurs de CIO sont invités, mais pas toujours). Et se pose alors toujours le statut de traduction ou d'interprétation de ces circulaires par rapport aux textes ministériels (dont eux-mêmes ont parfois un statut très particulier, par exemple l'annexe à la loi d'orientation de 89).

Dans quelles conditions les textes sont transmis, sont rendus « connaissables » par les acteurs ? Aucune procédure officielle n'est prévue. Et on observe sur le terrain une très grande variabilité en la matière. J'ai connu un établissement dan lequel, le proviseur réécrivait les circulaires notamment concernant l'orientation.

Je pense que pour ce qui concerne les CIO, on a globalement le même phénomène concernant les textes. Avec sans doute un avantage, c'est l'existence, dans les pratiques de la réunion de centre, qui n'a aucun équivalent dans un établissement. La réunion traditionnelle aussi souvent du lundi dans l'établissement concerne la « garde rapprochée », la direction.

Donc globalement sur cette question de la transmission d'informations, ici « descendantes », et d'informations concernant les règles applicables par des fonctionnaires, il n'existe aucune assurance organisationnelle. L'appréciation de la mise en place de cette procédure est laissée à l'un des acteurs : le chef d'établissement.

Puisque l'on parle d'information descendante, on pourrait également s'interroger sur l'information « remontante ». Quels sont circuits dans un établissement de l'information remontante. Quel est son degré d'organisation formelle (prévue dans le fonctionnement du système lui-même) ? Les espaces d'échanges internes, les espaces d'échanges avec l'extérieur, quels sont-ils ? De tout ceci, qu'est-ce qui « remonte » dans le système hiérarchique ?

Rendre des comptes

« Mais comment qualifier cet effort de communication, de plus en plus développé par les directeurs d'établissement ? Faut-il le considérer comme la pénétration, dans l'univers éducatif français, de l'obligation de redevabilité (ce que les Anglo-saxons appellent *accountability* et qui est lié à la logique de management), avec tout le jeu que manient à plaisir les cadres éducatifs autour du couple service public /service du public ? En effet, selon l'interprétation que l'on donne à cette nécessité de « rendre des comptes », elle pourra être dirigée en priorité vers la hiérarchie ou vers les membres de la « communauté éducative » ou encore vers l'ensemble des partenaires locaux. »

Depuis plusieurs années je désigne comme problème à venir la question de la légitimité de l'action locale. En rendant « autonome » l'établissement, la diversité est rendue possible, et se pose alors l'explication de cette différence observée, vécues par les différents acteurs, que ce soient les enseignants eux-mêmes, les élèves, les parents, les responsables territoriaux de différents niveaux, les hiérarchies de l'Education nationale elle-même (hiérarchie administrative, pédagogique, disciplinaire…). Comment justifier d'organisations différentes de moyens, de résultats différents, voire d'objectifs différents ? Et bien entendu, cette légitimation est sans doute de nature différente dans les trois mondes.

C'est quoi le public ?

A mon avis, la question restante en suspend est : qui définit et surtout comment définir le « public » ?
Tout le monde est au service du public !
Le « service public » est défini par la Loi, les réglementations, traductions de la loi par les administrations, puis à nouveau aménagé par les instances « intermédiaires ». Avec la déconcentration, le niveau d'interprétation réglementaire est descendu très bas dans le système, il est même encouragé à se formuler dans les instances périphériques que sont les rectorats et les I.A. C'est un mouvement général du fonctionnement de l'Etat que l'on observe dans toutes les administrations.

Mais le service public est également défini par une autre « instance » politique, ce sont les organisations territoriales (Région et département), avec là aussi une articulation à deux ensembles, les élus, et les « administrateurs ». Une fonction territoriale se développe pour mettre en œuvre les conceptions « locale » du public.

Et il ne faut pas oublier une troisième définition du public, ce sont les « vrais gens » comme disent certains. Sauf que les vrais gens sont également constitués de deux « niveaux ». Il y a les personnes elles-mêmes qui sont plus ou moins en contact avec l'établissement, et il y a des organisations plus ou moins solide, de la représentation de ces personnes (les délégués, représentants, associations, internes et externes), et les formes de rencontres.
Ce dernier point est le plus important à développer,
La notion d'usager, d'élève pour un établissement, défini, ou essaye de définir le public.
Les systèmes de représentation interne (les délégués d'élèves)
Le droit des lycéens (individuel et collectifs, représentation, expression…)
Les « formes démocratiques » tel que le CA.

Pour un CIO nous n'avons pas cette armature aussi amplement développée. Il y a eu une tentative il y a fort longtemps avec le conseil de surveillance… Je n'ai plus le terme.
Par contre, nous avons les grilles statistiques d'activités qui définissent a priori la nature du public et des actes vis-à-vis de public.
Et il y a surtout les définitions « évidentes » de l'accueil mise en œuvre dans chaque CIO. Accueillir c'est tenter de définir le public.

« Changements organisationnels et changements des professions : les établissements scolaires en transformation » A LOUVAIN-LA-NEUVE, UNIVERSITE CATHOLIQUE DE LOUVAIN, GIRSEF, LES 24 ET 25 JANVIER 2002

« Les changements professionnels et identitaires affectant les professions éducatives (équipes de direction, enseignants, éducateurs mais encore les nouvelles professions de " supervision " ou de " médiation " intervenant en lisière des établissements) et les transformations organisationnelles et normatives qui touchent les établissements scolaires sont souvent traités comme des thèmes différents, méritant chacun un traitement spécifique. Pourtant, dans plusieurs pays (UK, France, Belgique…), les politiques éducatives génèrent des réformes sur ces deux plans dont les correspondances ne sont pas dues au hasard. On pourrait d'ailleurs défendre l'hypothèse que ces réformes sont mises en cohérence par plusieurs " modèles d'action " qui guident peu ou prou les réformes à chaque niveau d'action éducative et articulent ainsi les changements de modes de régulation du système scolaire, les changements au niveau organisationnel de l'établissement et les changements attendus des professionnels de l'action éducative :

· Ainsi, n'assiste-t-on pas à des inflexions des **modèles de régulation du système** qui donnent davantage de poids à l'autonomie des établissements tout en valorisant la mise en place de dispositifs centraux permettant d'en orienter l'action, par divers mécanismes de régulation des résultats qui en sont attendus. L'Etat est ainsi appelé à devenir un Etat " évaluateur " et " régulateur ". Les établissements scolaires sont invités à améliorer leur fonctionnement et leurs résultats par des mécanismes faisant appel de façon variable tantôt au libre choix des usagers, tantôt à l'incitation à l'apprentissage organisationnel.

· Parallèlement, se diffuse un **modèle d'un établissement " mobilisé "** par leur direction autour d'un projet d'établissement partagé, qui implique simultanément des enseignants engagés dans leur établissement, prêts à s'investir dans un travail collectif, ouvert aux sollicitations de leur environnement, et des équipes de direction qui deviennent des catalyseurs du projet pédagogique

· Enfin, au niveau pédagogique, de **nouveaux modèles de professionalité enseignante** insistant sur l'apprentissage, le travail collectif, la réflexivité concurrencent les modèles plus traditionnels du maître instruit. De nouveaux acteurs professionnels apparaissent également chargés d'accompagner, de former, d'évaluer, de superviser, d'épauler les enseignants pris comme individualités ou de plus en plus souvent comme " équipe éducative ". La supervision des établissements, la médiation dans les établissements engagent donc de nouveaux acteurs professionnels appelés à coopérer avec des enseignants et à transformer leurs professionnalités. »

Difficultés de la fonction conseil d'après l'IGEN

Les rapports de l'Inspection générale de l'Education nationale
Le Collège, 7 ans d'observation et d'analyse
CNED, Hachette/Education, 1997.

Il faut sans doute relier la notion de conseiller technique à la question générale du conseil dans l'institution scolaire. Je fais l'hypothèse que la fonction de conseil dans une structure organisationnelle de type hiérarchique et bureaucratique est difficile à introduire.
Dans ce rapport, les IGEN remarquent en plusieurs endroits que la fonction de conseil qui aurait été nécessaire de mettre en place n'a pu fonctionner, et notamment ils repèrent trois zones de problèmes liés à cette difficulté :

- Le recteur manque d'informations qualitatives qui ne lui remontent pas. Ce n'est pas très clair, si cette absence est du à l'absence d'information à lui transmettre de la part des IPR-IA, lié à la difficulté pour eux de mener des observations générales ou parce qu'ils ne les reçoivent pas eux-mêmes.
- Il y a un manque de conseil de la part des IPR-IA vers les établissements. On peut s'interroger sur cette question sur plusieurs points. La grande majorité des IPR-IA sont « disciplinaires », l'entrée « établissement » ne leur est pas familière. Comment pourrait-il se placer dans un rôle de conseil vis-à-vis d'un chef d'établissement ? Inspection et conseil sont-ils compatibles ?
- Enfin ces deux absences ont laissé la champ libre, d'après les IGEN, aux MAFPEN, et surtout aux formateurs qui se définissent comme les experts dans ce domaine pédagogique. Ces formateurs sont incontrôlés précisent les IGEN. A mon avis il faut nuancer cette question du contrôle. Car en effet il n'y a pas de contrôle officiel, les formateurs de reçoivent pas « d'ordre » de la part des inspecteurs, ni des organismes du rectorat. Mais l'absence de statut du formateur le laisse très dépendant de « son » inspecteur.

Il faudrait également rapprocher la notion de conseiller technique avec la/les définitions du conseil. (Voir entre autre le numéro de l'OSP consacré à ce thème).

Quelques citations
Dans le rapport de 1994, il est précisé que des choix politiques ont été laissés en suspend. (p. 216) et notamment :
« Les décisions des conseils de classe
A l'issue de la cinquième, les conseil de classe ne peuvent se prononcer que sur le redoublement ou le passage en quatrième. Mais dans la logique de textes précédents, on insiste sur la maîtrise nécessaire des redoublements. Il s ne peuvent être proposés qu'à des élèves qui gagneraient à passer un an de plus en cinquième. En conséquence, les conseil de classe sont conduits à faire passer des élèves faibles en quatrième et à faire doubler des élèves obtenant de meilleurs résultats.

Le niveau acquis par l'élève n'est plus le critère e décision pour le passage de classe.
C'est un changement de logique sans précédent qui n'apparaît pourtant qu'implicitement dans les textes et auquel les esprits n'ont pas été préparés. » (p. 217)
Un longue liste de ces « laissés en suspens » est à relever.
Et pour être encore plus clair, les IGEN précisent p. 219 :
« Peut-on parler de pilotage quand tout se passe comme si l'échelon central estimait avoir rempli sa mission lorsqu'il a produit un texte ? »

Deux modèles de fonctionnement des MAFPEN sont repérés :

- Pour l'essentiel il y a réponse à la demande. Mais la demande est celle du terrain. Les réseaux de formateurs sont isolés les uns des autres. On note la facilité avec laquelle certaines ont éliminé certains réseaux de formateurs (changement d'acteurs lorsqu'il y a changement d'orientation).
- Deux logiques disjointes co-habitent. D'une part on peut constituer un groupe de formateurs capables de répondre aux demandes des établissements sur un thème précis. Et en même temps on maintien une offre académique de formation sur des thèmes proches, sans que les deux démarches soient articulées.

Les conséquences sur l'orientation de la suppression du palier cinquième

1/ L'orientation : d'un ensemble de procédures à un éléments du processus pédagogique
2/ La régulation des parcours scolaires
3/ L'élaboration des projets personnels. Trois éléments interviennent sur cette question :

- L'information sur le monde économique et professionnel et sur les formations
- L'utilisation de l'autodocumentation de l'ONISEP en liaison avec le documentaliste
- Le développement d'enquêtes ou de stages en entreprises.

4/ L'éducation des choix
5/ Le fonctionnement des conseils de classe

Dans le rapport de 1996

C'est l'application du Nouveau Contrat, que les IGEN résument par la formule « priorité au fondamental, confiance au terrain ».
La formation continue est considérée comme essentielle.
« C'est sur ce projet collectif que, dans tous les cas, repose l'expérimentation. Et toutes les observations faites sur le terrain par l'Inspection générale, tous les avis qu'elle a recueillis expriment un besoin de formation lié aux données d'un tel projet d'expérimentation : le dynamisme, la créativité, la seule bonne volonté de réformer ses pratiques, de les rendre innovantes, d'individualiser les tâches ne suffisent pas. Les professeurs souhaitent que les accompagne une formation dont ils désirent qu'elle sache être à la fois pragmatique, c'est-à-dire ancrée dans leur pratique

quotidienne et théorique, et dispensatrice d'informations sur les recherches en didactiques. » (p. 266)
Mais « La question est toutefois de savoir si l'institution dispose de formateurs de qualité qui ne soient pas seulement de bons techniciens dans un domaine ou une discipline donnés, mais des chercheurs capables de fournir aux professeurs le guidage qui les aidera à qualifier les situations d'enseignement qui sont les leurs, à informer, faciliter et synthétiser leur réflexion, à énoncer des hypothèses, à déterminer des dispositifs pédagogiques et à en évaluer la pertinence à l'aide de paramètres définis également par eux. » (p. 267).
L'objectif de formation affirmé par l'IG est donc une maîtrise de la pratique de l'enseignement pour dire vite. On n'est pas dans une idée de changement des représentations, des attitudes ou des comportements sociaux.
Il est curieux de constater que l'IG protège ainsi le système de tout changement plus essentiel en centrant le changement sur pratique pédagogique personnelle de l'enseignant, en évitant ainsi une mise en cause du rôle professionnel de celui-ci.
En fin de livre dans la dernière partie, on retrouve le rapport de l'Inspecteur général Ricaud-Dussarget qui avait rédigé la circulaire sur les séquences puis sur l'éducation à l'orientation. Il avait produit un rapport sur la mise en œuvre la première année dans 60.

Mais avant ce passage il y a la présentation générale du rapport de l'étude sur l'année 95-96.
Il débute par les difficultés repérées, et commence notamment par :
« Aucun collège n'échappe plus aux effets délétères des premiers signes d'appauvrissement de la population et des conséquences sur le comportement des élèves. » (p. 278). Il faut en effet ne pas oublier cette période où l'on a tout à la fois :

- Ce constat des effets sur les élèves
- Les grandes grèves, SNCF, sécurité sociale, contre le gouvernement Jupé, et surtout peur des changements envisagés
- Un discours de plus en plus pressant sur le changement concernant le travail

Le thème des résistances au changement doit être relevé. Elles sont me semble-t-il intéressantes par leur forme :
Le repli « frileux sur les disciplines
L'alibi des programmes
La difficulté à situer les exigences nouvelles
L'objet scolaire sans lien avec l'environnement réel
L'équipe pédagogique, entre euphémisme et expérience
Et cette dernière partie se termine par « cette façon de travailler suppose une concertation bien organisée. Or, c'est là que les lacunes sont le plus dommageables. » (p. 282)
Il est donc urgent de reconnaître les temps de concertation. Le volontariat ne suffit pas.

L'éducation à l'orientation et les séquences en classe de cinquième (pp. 349-363)

Vers une politique systématique de soutien aux écoles. Approche comparée

Ci-joint le doc construit à partir de l'article de Pierre Laderrière : « Vers une politique systématique de soutien aux écoles. Approche comparée. »
In sous la direction d'Yves Duterq : Comment peut-on administrer l'école ?
PUF, 2002, pp. 81-92.

Le soutien aux écoles

Externe
Inspectorat
Conseillers et animateurs pédagogiques
Les unités de formation
Institut de diffusion d'informations et de résultats

Interne
L'organisation de l'établissement
(départements, participation à la direction)
Formation et conseil pédagogique interne
Suivi et coordination de projets internes
Spécialiste de l'évaluation
(résultats globaux et individuels)
Responsable de l'information et de l'orientation scolaire et professionnelle
(vers élèves et enseignants)
Responsables de la vie scolaire
Centre de documentation et d'information interne ouvert à tous, y compris les parents

Pierre Laderrière : « Vers une politique systématique de soutien aux écoles. Approche comparée. »
In sous la direction d'Yves Duterq : Comment peut-on administrer l'école ?
PUF, 2002, pp. 81-92.

Conclusions

Globalement sur le plan du fonctionnement du système scolaire.

Article de Martucelli.
On peut « repérer » trois moments :

- D'une institution totalitaire
- À une organisation et un système (l'interne, et les rapports à l'extérieurs, le vertical et l'horizontal).
- A un espace social, de vie, de territoire et de déterritorialité.

Deux grandes lignes d'évolution

- La contractualisation pour l'attribution de moyens. La contractualisation entre Ministère et rectorat. Et plus récemment la contractualisation entre collège et IA. Deux difficultés à l'horizon :
    - La capacité à rendre compte. La notion d'accountability. Cf. la synthèse réalisée par Deterq.
    - La compétence à évaluer. La multiplicité des « projet » suppose une multiplicité des références. Impossible de comparer. Comment comparer en l'absence de critères partagés (ce n'est pas les ZEP) ? Même si on dit mesure des résultats…
- Un nouvel espace : le bassin, avec des dénominations différentes (de formation, d'emploi, d'éducation…). Deux « nouveaux acteurs » :
    - IPR-IA. Le nouveaux rôle, le développement des IPR « VS ». Vers un nouvel espace administratif…
    - Le CIO, comme observatoire du bassin. Les nouveaux outils statistiques…
- La mission des chefs d'établissement. Référence au nouveau texte. Remarques sur la formulation, un ensemble de compétences individuellement possédées par le chef d'établissement. Recherche le conseil de… ?

De nouvelles capacités ou compétences…

- Analyser une situation
- Imaginer une solution
- La faire se réaliser

Un espace communautaire, de vie sociale

On est passé le l'obligation au droit.
Du service public au service au public
L'annulation de la coupure dominé/dominant
Le chef de la corporation ou le garant de la communauté ? Exemple de la procédure d'orientation et de l'entretien-décision hors du conseil de classe.

Depuis plusieurs années, la question devient à quoi sert l'école ?

Le conseiller d'orientation-psychologue, conseiller technique ?

Réglementation du rôle

Jean-Pierre CARTIER (I.N.E.T.O.P.)

I Analyse des textes officiels

- Circulaires n° 71-194 du 08/06/1971.

« L'information scolaire et professionnelle dans les établissements du second degré »

Constitution autour du chef d'établissement d'une équipe d'animation « chargée d'assurer directement certaines tâches d'information, au plan de l'établissement ».

Composition de cette équipe : chef d'établissement, adjoint du chef d'établissement, conseiller d'orientation, documentaliste, C.P.E, enseignants...

« En tant que spécialiste, le conseiller d'orientation aura à jouer auprès des autres membres de l'équipe un rôle de conseiller technique ».

Elaboration d'un programme et d'un calendrier annuel d'information et d'orientation, à intégrer dans l'emploi du temps des élèves, par la commission permanente élargie aux membres de l'équipe d'animation.

- Circulaire n° 71-417 du 13/12/1971.

Mise en place de la réforme de l'orientation.

Le conseiller d'orientation est à même d'éclairer la situation particulière de chaque élève. « A partir de ses connaissances techniques et de son expérience des problèmes scolaires, il peut en outre participer à l'interprétation des renseignements contenus dans le dossier individuel de l'élève et jouer un rôle de conseiller de l'équipe éducative ».

- Circulaire n° 80-099 du 25/02/1980.

Organisation de l'activité des CIO

« L'action du conseiller d'orientation est de nature éducative et s'exerce dans une perspective de continuité, en liaison avec les personnels enseignants, d'éducation et médico-social, elle est intégrée à l'activité globale de chaque collège, lycée, L. E. P. ».

- Arrêté du 14/11/1985.
Annexe aux programmes des collèges de 1985.

A propos des connaissances de l'environnement économique et du monde du travail, les professeurs concernés doivent « avec l'aide du conseiller d'orientation définir les thèmes dont l'exploitation contribuera spécifiquement à l'apport de connaissances nécessaires a l'orientation ».

- Compléments aux programmes et instruction des classes de collège du 30/07/87

Constitution, sous l'autorité du chef d'établissement d'une équipe d'animation chargée d'élaborer le programme annuel des activités préparatoires à l'orientation. « La formation et les fonctions du conseiller d'orientation le désignent particulièrement pour animer et coordonner, en liaison avec les représentants du monde du travail et de l'ANPE, l'information professionnelle ».

- Loi d'orientation sur l'éducation du 10/07/1989.

Les élèves doivent disposer d'informations de manière à leur permettre d'élaborer un projet d'orientation scolaire et professionnel. « Cette information est organisée sous la responsabilité des chefs d'établissement. Elle est conjointement réalisée par les conseillers d'orientation-psychologues , les personnels enseignants, les conseillers de l'enseignement technologique et les représentants des organisations professionnelles et des chambres de commerce et d'industrie, de métiers, et d'agriculture.

- Décret N° 90-484 du 14/06/1990.
Orientation et affectation des élèves.

Le programme annuel d'information et d'orientation est établi en concertation avec les équipes pédagogiques, le conseil des délégués des élèves, et le CIO.

- Le projet d'établissement comporte des dispositions relatives au dialogue et à l'information nécessaires ainsi qu'à l'orientation.

- Circulaire n°96-204 du 31/07/1996.
Mise en oeuvre de l'expérimentation sur l'éducation à l'orientation au collège.

Le chef d'établissement est responsable du dispositif, il anime l'équipe éducative, impulse les actions. « Il s'appuie pour cela sur son conseiller technique en la matière, le conseiller d'orientation-psychologue ».

- Circulaire n° 96-230 du 01/10/1996.

Mise en oeuvre d'une éducation à l'orientation dans les lycées d'enseignement général et technologique.

Le programme annuel d'éducation à l'orientation, intégré au projet d'établissement, est élaboré sous la responsabilité du chef d'établissement : « il implique prioritairement les professeurs principaux, les Conseillers d'Orientatio-Psychologues, les documentalistes, les CPE.,. ».

Synthèse

1) La fonction de conseiller technique du C.O.P. n'est explicitement indiquée qu'à deux reprises.
Circulaire du 08/06/1971 et du 31/07/1996.

- en 1971 le COP est conseiller technique d'une équipe.
- en 1996 le COP est conseiller technique du chef d'établissement.

[Entre temps il y a eu la création de l'EPLE, avec à sa tête un chef d'établissement avec un statut]

2) Le rôle du COP dans l'élaboration du programme d'information et d'orientation est rappelé fréquemment.

3) Quelques aspects particuliers du rôle du COP auprès des équipes sont parfois évoqués.

A propos de la situation particulière des élèves (13/12/1971).

à propos des relations avec le monde du travail (14/11/1987 et 30/07/1987)

4) La concertation avec le CIO est plus récente (14/06/1990).

II Le conseiller psychologue et l'établissement scolaire

1) Les équipes:

Le conseiller psychologue est membre de l'équipe éducative, de l'équipe d'animation, du groupe d'aide à l'insertion mais il n'est pas membre de l'équipe pédagogique.

2) Les instances.

Le conseiller psychologue est membre du conseil de classe ou de professeurs s'il a connaissance d'un cas d'élève, mais il n'est pas membre du conseil d'enseignement, de la commission permanente, du conseil d'administration, du conseil de discipline, Il peut y être invité, sous voix délibérative, par le chef d'établissement.

3) Les contributions.

Le conseiller psychologue contribue à l'élaboration du programme annuel d'information et d'orientation, du projet d'établissement. Il établit le lien avec le projet de CIO.

III Apports techniques du conseiller psychologue

1) Dans l'observation de l'orientation, de l'affectation, de l'insertion d'un établissement scolaire.

- Analyse des flux, des taux de passage, des redoublements.
- Suivi de cohorte, résultats aux examens, évaluations nationales.
- Composition socioprofessionnelle.
- Composition par âge, sexe.
- Analyse des intentions d'orientation.
- Résultats de l'affectation, de l'insertion.
- Données globales fournies par des batteries collectives (évaluations psychologiques...

2) Dans la sensibilisation, l'information, la formation des professeurs, en particulier principaux.

- Analyse des circulaires.
- Connaissance des réformes, des décisions de carte scolaire.
- Liaison avec des intervenants extérieurs (santé social),
- Mise en oeuvre, de l'éducation à l'orientation
- Ingénierie de formation, mise en place de stage analyse de la demande

3) Dans la mise en œuvre de l'éducation à l'orientation.

- A travers des disciplines scolaires.
- A travers la « vie scolaire » : formation de délégués, stage en entreprise, visite, carrefours, rencontre parents...
- A travers le temps spécialisé à l'orientation: animation, co-animation, coordination, méthodes pédagogiques....

4) Dans des interventions diverses à caractère psychologique.

- Groupe de parole.
- Cellule d'écoute.
- Prévention violence.
- Remédiation pédagogique.
- Analyse de pratique.
- Problèmes de classe.

IV Conséquences sur l'emploi du temps du conseiller psychologue en établissement

- Programmer du temps établissement au détriment du temps élève / parents.
- Annualiser le temps de présence du conseiller psychologue sous forme d'heure année.

De l'utilité d'une profession

Objectif de la séquence

Un certain nombre de caractéristiques de notre « profession » ont disparu. Risque de la dilution de cette profession.

Le processus de professionnalisation c'est « la conquête par un groupe d'un espace d'autonomie reconnu comme tel ».

Eventuellement utiliser le schéma de la sociologue MAGALI SARFATI LARSON. In Claude Dubar, Pierre Tripier : Sociologie des professions,
Armand Colin, 1998, pp. 129-132

Il y a plusieurs moyens pour essayer d'établir cette autonomie

L'un des moyens, c'est d'être défini comme les seuls à pouvoir exercer une action nécessaire à d'autres.

Et sur la naissance de notre profession et il y a ce moyens avec ce qui s'est joué autour de l'apprentissage et de l'avis d'orientation. Qui devait détenir le pouvoir de faire cet avis, qui lui-même était nécessaire pour avoir accès à… Le conseiller était à l'entrée d'un dispositif social permettant d'acquérir un statut social, celui d'apprenti, statut recherché. L'avis a disparu.

L'autre élément de ce type est l'examen psychologique nécessaire pour l'examen du cas en commission de CCSD ou CDES. Le monopôle est entamé.

Un deuxième moyen c'est la notion de transaction ou d'échange au niveau local

1/ Une caractéristique de notre situation c'est de ne pas appartenir à un établissement scolaire, et de n'avoir aucune définition des conditions de l'exercice de nos activités. Tout repose donc sur la négociation, l'habitude, la réputation. Ceci d'une manière plus ou moins organisée, soutenue, joué publiquement…. Contrat, convention, accord écrits, ou simple accord verbal…
2/ La nature de l'échange n'est en général pas clairement formulé.
3/ Je traduis l'accord passé par la formule suivante :
Je t'autorise à venir sur mon terrain, mon territoire (établissement, classe…) à la condition que tu t'occupes de ceux qui doivent en sortir.

Il faut rappeler que notre entrée dans le secondaire s'est fait à partir de la Loi Berthoin qui correspond à la mise en œuvre de la première forme de collège unique.

Cette capacité à s'occuper de ceux qui doivent sortir repose sur deux compétences :

- Une compétence argumentative. Le temps à consacrer à rencontrer, à examiner, à expliquer, et avec éventuellement l'autorité scientifique des tests. Il faut rajouter également la maîtrise de l'information sur la formation.
- Une compétence d'accès. A cette époque le système ne fonctionnement pas encore comme un système avec une affectation gérée centralement. L'entrée dans la formation suppose un réseau de connaissances (information générale sur les formations, sur l'existant, mais également connaissance personnelle, effet de clientélisme).

Il y a un troisième élément qui ne doit pas être négligé, c'est l'accord idéologique des acteurs. Cette fonction de placement vers le professionnel est considérée de manière positive, il s'agit de promouvoir, et en fait la palette des placements (formation professionnelle, apprentissage, emploi) permet de solutionner les problèmes de manière hiérarchique et méritocratique au fond.

Est-ce que cet échange existe encore ?

La sortie n'est plus possible, même si elle est recherchée, espérée par certains… Disparition de l'avis « Vie active », disparition du palier cinquième.
Affectation administrative.
Mission d'insertion.

L'utilité par rapport au système

Je pense qu'il y avait plusieurs utilités.

Pour le gestionnaire

L'utilité pour le gestionnaire, pour la prévision des effectifs. Ou du moins pour l'illusion administrative de la prévision.
Il s'agissait de l'utilisation des statistiques d'orientation pour prévoir les ouvertures de classes à la rentrée suivantes. La période correspond à une accélération importante de la montée des flux scolaires. On n'est pas dans la répétition. L'administration a donc besoin de prévoir (en plus on est en plein dans l'idéologie du Plan).
En 70, il y a les nouvelles procédures d'orientation qui font apparaître la phase du deuxième trimestre. André Carroff qui en était l'auteur en a parlé incidemment au cours d'une conférence sur Julien Fontègne qu'il a faite le 15 octobre 2001. Carrof avait l'idée que cette phase permettrait d'avoir une position à un moment donné, et qu'elle permettrait donc de travailler avec les familles et l'élèves pour modifier la demande, ou modifier l'investissement scolaire. En tout cas cet état était considéré comme devant et pouvant évoluer à des fin « pédagogique et éducative ».
Mais les gestionnaires du ministère et d'ailleurs ont tout de suite vu une autre utilité, celle d'avoir plus de temps pour ajuster leurs prévisions, mais à une condition, que cette « photographie » soit suffisamment stable. On avait là deux logiques et deux intérêts plutôt contradictoires.
Il me semble, en tout cas en région parisienne, qu'il est de plus en plus difficile d'obtenir de la part des établissements la transmission des statistiques d'orientation, d'une part, et que d'autre part, les services de la scolarité s'appuient plus sur les enquêtes de rentrées et enquêtes lourdes, et sur les résultats d'affectation.
Il faut rajouter que la nature des décisions portant sur les types d'enseignement (les voies) et non plus sur les sections, les statistiques ainsi produites n'ont plus une utilités prédictives suffisamment fine et sûres.

Concourir à la réglementation

L'autre utilité à l'époque est je pense une utilité d'incitation à l'application réglementaire. Le conseiller est chargé d'informer les familles sur les procédures, sur leurs « droits » (à l'époque c'est encore bien timide cette notion), et la présence dans les conseils de classe renforce cette obligation à appliquer les procédures (anecdotes à mon arrivée à La Courneuve et ensuite à Aubervilliers).
Globalement on peut penser que ces procédures fonctionnent. Globalement pour ce qui en est du conseil de classe. Je m'interroge sur le rôle du chef d'établissement pour lequel la situation dans laquelle il exerce son devoir décisionnaire se fait en situation non publique. Je parle de la rencontre entre le chef d'établissement et la famille suite à un désaccord entre le demande et la proposition.

L'huile dans les rouages
La réduction des conflits, le médiateur…
La perfection de l'affectation. A qui la responsabilité ? La compétence « administrative » des enseignants et chefs d'établissement. La réussite des logiciels d'aide à l'affectation…
Les conflits de temps de travail
Temps personnel et temps de travail.
Les remarques du ministère au cours de l'élaboration de l'enquête de la DEP.
La psychologie et l'état
1/ Qui fait de la psychologie dans le système scolaire ? Les cellules d'écoute ? La violence, les groupes d'intervention…
2/ Les psychologues scolaires. Le statut unique en discussion. Histoire de l'échec scolaire (référence au livre de Bertrand Ravon, et compte rendu que j'ai fait pour l'OSP).
3/ La célèbre citation de Georges Canguilhem datant de 1959

"Mais le philosophe peut aussi s'adresser au psychologue sous la forme - une fois n'est pas coutume - d'un conseil d'orientation, et dire : quand on sort de la Sorbonne par la rue Saint-Jacques, on peut monter ou descendre ; si l'on va en montant, on se rapproche du Panthéon qui est le Conservatoire de quelques grands hommes, mais si l'on va en descendant on se dirige sûrement vers la Préfecture de Police."
"Qu'est-ce que la psychologie ?" dans *Les Cahiers pour l'Analyse* (Le Seuil), 1960.

Un point de vue sur l'évolution

Le conseiller d'orientation-psychologue et les évolutions de son rôle au collège

Patrick MELLON : L'orientation au collège. Evolution depuis 1975, enjeux et perspectives.
Revue de l'AFAE, n° 1, 2002, Collège(s) et Collégiens II. pp. 33-46

Le contexte avant l'éducation à l'orientation

La pratique des tests collectifs : en 1996, un COP sur deux déclare y avoir recours dans toutes les classes d'un niveau ou ponctuellement en raison de situations particulières.

A partir de 1973 et des Nouvelles procédures d'orientation, accent sur les séances d'information et sur les entretiens individuels;

L'intervention aux paliers d'orientation sont privilégiés.

La perspective de l'éducation à l'orientation

Répartir les rôles entre les différents acteurs, c'est une œuvre collective.

Déconnecter la démarche des procédures d'orientation.

Sans doute évolution vers un assouplissement des procédures et responsabilité de la décision plus importante du côté des usagers.

Il faut ici faire des références aux différents modèles européens :

- Les quatre types d'Ecole
- Les moyens attribués à l'orientation
- Les suites de la conférence de Lisbonne

Les évolutions du rôle des conseillers d'orientation-psychologues

Compétences de psychologues mise au service :

- Des élèves les plus défavorisés et dans la phase individualisée

- De la compréhension du fonctionnement des groupes et dans les conseils aux acteurs.

Impulsion, animation, formation des équipe éducatives

Concertation pour aboutir à la contractualisation entre CIO et établissement.

Conseiller technique des chefs d'établissement et des équipes éducatives.

Conseiller technique des chefs d'établissement et des équipes éducatives.

- Compétences diversifiées :
    - Analyse des processus et des résultats de l'EPLE
    - Bonne connaissance de l'environnement éducatif, économique et social
    - Maîtrise des outils et des méthodes
    - Appréhension des besoins des élèves
    - Bonne perception des compétences des acteurs, etc

- Complexité : s'appuyer sur le CIO « le conseiller pris individuellement n'a peut-être pas toutes les compétences, tous les savoirs, toutes les capacités d'expertise, mais il sait où elles se trouvent et comment les mobiliser. » (p. 44)

- « Etre conseiller technique constitue une dimension nouvelle et de plus en plus importante du métier de COP. Cette dimension ne sera effective que par la rupture avec un certain « isolement » du conseiller dans « son » établissement et par le développement de nouveau partenariat CIO-collège, notamment dans le cadre de la contractualisation. » (p. 44)

Quel peut être alors l'objet de la transaction aujourd'hui ?

Référence à l'enquête de la DEP, et aux interrogations du ministère de l'époque sur notre participation à trois missions :
L'aide à la mise en œuvre de l'éducation à l'orientation dans les établissements.
Dans le cadre de la lutte contre l'insertion les dispositifs deviennent de plus en plus régionaux et donc avec des orientations locales, particulières. Fonction de garde fou national.
Participer à une amélioration, à un gestion de l'articulation entre le secondaire et le supérieur.

Donc absolument pas des attentes concernant l'aide aux personnes.

Lors de la dernière rencontre avec le ministère, nécessité d'affirmer les deux utilités du psychologue :

- Apport en analyse du système
- Aide aux personnes

Hypothèse que l'un de nos éléments restants serait la « position », ni dedans, ni dehors. Le non-engagement, l'accès multiple.

Les compétences du conseiller technique

La dernière partie doit porter sur les compétences

Avec les différents apports sur le relationnel

Et il faudrait que je développe également le collectif et la notion de traduction

Un détour par des articles du Monde à propos de l'audit (la crise suite à la chute d'Enron en été 2002)
Et un article sur le stress en entreprise toujours dans le Monde

Quelques pistes sur d'autres terrains

L'audit et la construction de la relation sociale

LE MONDE ECONOMIE | 21.10.02 | 18h30

Auditeur, audité : le lien social plus fort que les techniques comptables
Les chercheurs Chrystelle Richard et Robert Reix décryptent la "mécanique sociale" de l'audit.

Au moment où ministres, juristes et instances professionnelles s'échinent à négocier pied à pied, à l'échelon national, européen et international, les futurs contours réglementaires du travail de l'auditeur jusque dans le moindre détail technique, le travail de Chrystelle Richard et Robert Reix, modestes chercheurs universitaires (respectivement au Crefige de Paris-IX-Dauphine et au Crego, de l'IAE de Montpellier), a le mérite de décrire très exactement le travail des commissaires aux comptes au travers d'une observation de terrain quasi sociologique, menée – c'est un autre avantage – pendant quatre années, de 1996 à 2000, soit avant que n'éclatent les "affaires". La parole recueillie n'en a que plus de sincérité.

Ce que décrivent les deux chercheurs (une synthèse est publiée dans la livraison de mai 2002 de la revue *Comptabilité, Contrôle, Audit*, vol. I, tome VIII) à partir d'entretiens croisés entre directeurs financiers et commissaires aux comptes, n'est pas la simple mise en pratique de processus techniques éprouvés, mais aussi et surtout *"une construction sociale"*, dont la description vient à point nommé pour expliquer comment les dérives observées dans les sociétés cotées ont pu se produire. Celles-ci, estime Chrystelle Richard et avec elle Bernard Colasse, directeur du Crefige (Centre de recherche européen en finance et gestion), ne trouveraient donc pas leur origine dans des défauts de procédure ou de technicité – ou dans la malhonnêteté foncière de ceux qui les mettraient en pratique – mais bel et bien dans la *"mécanique sociale"* qui se noue au sein de la relation entre auditeur et audité.

Pour résumer grossièrement cet imposant et passionnant travail, ladite relation oscille entre les deux pôles qui constituent, selon les règles déontologiques de la profession d'auditeur, les conditions mêmes de son exercice : la compétence et l'indépendance. La compétence, c'est la capacité qu'a l'auditeur de recueillir et d'analyser les informations nécessaires à l'exécution de sa tâche ; l'indépendance, c'est sa capacité à résister à la volonté de l'audité de faire silence sur d'éventuelles

irrégularités. Or ces deux qualités, que la profession tend à présenter comme parallèles, sont en réalité contradictoires.

Pour recueillir l'information pertinente, l'auditeur doit rentrer dans un rapport personnel *"de confiance"* avec l'audité. Il doit créer une *"relation de pairs"*, explique Christelle Richard, où la relation personnelle, le partage de mêmes normes culturelles et professionnelles – milieu social, formation en grande école... – jouent un rôle fondamental. Il faut montrer que l'on est " *du même monde"*..., et c'est justement souvent le cas. On a vu ainsi tel cabinet d'audit s'empresser de recruter un X à un poste de senior pour assurer une mission dans une entreprise dont le directeur financier venait de Polytechnique !

"Du fait de la similarité de leurs organisations, d'un même parcours professionnel ou d'une formation identique, le directeur financier et l'associé -du cabinet d'audit- partagent un sens commun de ce qui doit être", note Christelle Richard. Y compris, et c'est là où le bât commence à blesser, de ce qui doit être montré à l'extérieur, administrateurs ou analystes. La connaissance comptable tend ainsi à devenir une coproduction entre auditeur et audité, ce qui renforce d'autant plus la probabilité de reconduire la relation contractuelle d'une année sur l'autre. Cette longévité, cette confiance réciproque, cette coproduction sont à la fois des conditions pour que se construise la compétence de l'auditeur et des risques pour sa capacité à conserver son indépendance. Si une relation trop *"emphatique"* compromet l'indépendance, une relation trop distante compromet la compétence : *"La qualité maximale de l'audit n'est pas la somme d'une totale indépendance et d'une compétence totale, mais le résultat d'un équilibre entre ces deux optima."* D'où le paradoxe suivant : un auditeur ne peut par définition savoir tout ce qui se passe, sans quoi il compromet son indépendance ; mais s'il est totalement indépendant, il risque de ne rien savoir.

Dans ces conditions, Bernard Colasse ne croit guère à l'efficacité d'un renforcement de règles garantissant l'indépendance de l'auditeur. Il insiste sur la supériorité de l'audité sur l'auditeur, car le premier est en mesure de contrôler l'information fournie, soit en la cachant, soit en la rendant illisible, pièges que l'auditeur ne peut déjouer que par l'établissement d'une relation de confiance. Il ne croit guère, non plus, à un renforcement de la compétence technique des auditeurs, soit par l'adjonction d'experts en informatique ou... en paradis fiscaux, soit par l'utilisation du dernier cri de la science statistique. *"Les améliorations que l'on peut apporter doivent plutôt concerner le mode d'intervention du cabinet chez son client,* insiste Bernard Colasse. *Aujourd'hui, celui-ci est le plus souvent organisé selon une parcellisation des tâches extrêmement taylorienne et quasiment militaire : l'associé gère la relation avec le client, le manager organise le travail de l'équipe d'audit, et ce sont les auditeurs les moins expérimentés, les juniors, qui sont chargés de la collecte des informations, qui seront ensuite traitées par un senior. Il faudrait peut-être diversifier la formation, le niveau et l'origine des équipes d'audit, afin que puisse s'exercer une distance critique vis-à-vis des fonctionnements tacites au sein de l'entreprise, et ce dès le stade de la collecte d'informations."*

Antoine Reverchon

● ARTICLE PARU DANS L'EDITION DU 22.10.02

Des compétences pour l'audit

LE MONDE ECONOMIE | 21.10.02 | 18h30

Des profils et des compétences ajustés pour de nouveaux experts

Dans le monde de l'audit, les personnes expérimentées au savoir spécialisé tiennent dorénavant le haut du pavé.

Les jeunes diplômés sortant des écoles de commerce auraient-ils de moins en moins la cote dans les cabinets d'audit ? Certes, ils sont toujours recherchés par les "Fat Four" et leurs concurrents plus modestes pour aller sur le terrain "pointer les factures". Mais les mutations qui touchent la profession comptable depuis quelques années, accélérées aujourd'hui par les conséquences des scandales financiers aux Etats-Unis, rendent le ticket d'entrée moins facile à décrocher. Chiffre révélateur, chez Deloitte & Touche, les jeunes diplômés représentaient 80 % des recrutements il y a quatre ans. En 2002, ils ne sont plus que la moitié.

Pour réaliser des audits pertinents, les cabinets estiment qu'il ne faut plus se contenter d'éplucher les bilans. *"Parce que les entreprises ont maintenant des systèmes de comptabilité performants, les risques se situent de moins en moins dans les comptes,* assure Patrick Gounelle, président d'Ernst & Young France. *Le périmètre d'action des auditeurs s'élargit. Ils doivent prendre en considération des données plus générales, qui n'ont pas forcément une traduction visible dans les bilans, mais qu'il est nécessaire d'appréhender afin de livrer une information financière fiable aux marchés."* Comprendre comment l'entreprise s'est organisée pour sécuriser son processus achat, ses transactions et son système d'information ou pour se couvrir sur les risques de change, de hausse du prix des matières premières et de catastrophe industrielle, est devenu un enjeu majeur pour les commissaires aux comptes.

Cette évolution ne va pas sans quelques ajustements des profils et des compétences. Au pays de l'audit, les experts et les gens expérimentés tiennent dorénavant le haut du pavé. *"Nous nous entourons de juristes pour décrypter les contrats, de fiscalistes, d'actuaires, d'informaticiens, etc."*, précise Philippe Vassor, président de Deloitte & Touche France. *"Au-delà de la spécialisation par fonction, nous renforçons les compétences par secteur d'activité, car les problématiques de la banque diffèrent totalement de celles de l'industrie"*, renchérit Pierre Coll, associé responsable de l'activité audit chez PricewaterhouseCoopers. C'est ainsi que chez Deloitte, on a embauché récemment un médecin pour affiner le contrôle des comptes des cliniques, un banquier d'affaires, un directeur de la stratégie d'un opérateur de télécommunication, un assureur et même un... général des armées ! Pour Jean-Luc Decornoy, président du directoire de KPMG SA, qui fait encore la part belle aux jeunes diplômés – 80 % des recrutements –, l'essentiel est de diversifier les profils : *"Pour mieux apprécier les risques industriels, nous embauchons davantage d'ingénieurs. Des séminaires sont également organisés pour mieux former nos équipes aux risques environnementaux ou à la question du développement durable qui émerge dans les entreprises."*

Pour les recrues des grandes écoles, cette nouvelle donne n'est pas sans conséquence. Ernst & Young est bien décidé à battre en brèche un certain état d'esprit : l'utilisation de l'audit par les jeunes diplômés comme troisième cycle rémunéré et la banalisation des départs au bout de trois ou quatre ans dans les entreprises. Une pratique par ailleurs encouragée par les cabinets, dont les

transfuges sont susceptibles de ramener de nouvelles affaires. *"Nous voulons au contraire garder les éléments les plus efficaces et accroître leur niveau d'expertise,* insiste Christian Mouillon, directeur de la qualité et des risques d'Ernst & Young. *Il est possible de fidéliser une partie de cette population en lui proposant de travailler sur la chaîne des risques."*

Etant donné le spectre des instruments financiers à la disposition des sociétés et la "créativité" dont font preuve les spécialistes de l'ingénierie financière, les cabinets se montrent de plus en plus sélectifs : *"Nous cherchons à engager des gens percutants, capables d'intégrer des problèmes compliqués,* explique Jean-Claude Reydel, président du directoire de Salustro Reydel. *Les auditeurs doivent absolument montrer du répondant face aux équipes chevronnées des directions financières et comptables des groupes."* Quant aux associés, dont le cliché veut que, n'ayant plus rien à prouver, ils se contentent de veiller tranquillement à la rentabilité de leur cabinet, ils ont retrouvé depuis quelque temps le chemin des entreprises : *"Cette image tient du folklore des années 1970,* proteste Jean-Luc Decornoy. *Chez KPMG, ils passent au moins 15 % de leur temps chez le client."* Du côté d'Ernst & Young, on reconnaît qu'il a fallu accompagner ce changement de culture : *"Les associés ne sont plus uniquement jugés sur le développement de leur chiffre d'affaires, mais aussi sur leur niveau d'implication dans le pilotage des missions,* précise Christian Mouillon. Il faut les conforter dans leur rôle de contre-pouvoir."

Nathalie Quéruel

● ARTICLE PARU DANS L'EDITION DU 22.10.02

Les difficulté de l'entreprise, le stress et la responsbilité individuelle

LE MONDE | 21.10.02 | 10h59

Les sociétés demandent aux salariés de s'adapter, mais ont du mal à se remettre en question

Caisse des dépôts, Unilever, La Poste, Renault... Les directions se font aider par des spécialistes pour analyser les comportements.

Une société veut-elle le bien-être de ses salariés ? Tandis que l'Organisation mondiale de la santé alerte, année après année, sur l'importance croissante des maladies professionnelles, le débat reste largement ouvert. Certaines entreprises, cependant, commencent à se rendre compte qu'il serait judicieux d'être un peu plus à l'écoute des problèmes internes.

Depuis janvier 2000, cinq mille agents de La Poste, travaillant dans des zones urbaines sensibles, ont été formés, par des psychiatres et des psychologues, à la gestion des relations conflictuelles avec la clientèle. Tout comme France Télécom, qui se fait aider pour ses centres d'appels. Le Crédit lyonnais et Renault ont fait réaliser des *"audits de stress"* pour mesurer quel était le niveau d'inconfort de leurs salariés... Outre-Atlantique, des numéros d'urgence permettent aux salariés de confier leurs problèmes à des psychologues.

L'utilisation de spécialistes du comportement dans les entreprises n'est pas une nouveauté. *"Le mouvement a démarré aux Etats-Unis et en Angleterre après la*

seconde guerre mondiale", précise Eugène Enriquez, psychosociologue qui a travaillé dans les sociétés dès les années 50. Mais le besoin du monde économique se fait plus pressant. En France, la société Cegos voit ses formations de "développement personnel" exploser. Parmi les programmes proposés aux salariés : comment gérer son équilibre, développer des attitudes constructives... Leur chiffre d'affaires a crû de 21 % cette année pour les non-cadres et de 130 % pour les dirigeants. Deux cabinets, Stimulus et l'Institut français de l'anxiété et du stress (IFAS), fondés par des psychiatres, voient également leur activité monter en flèche. Leurs prestations sont multiples : audit de stress, amélioration du comportement en groupe, "coaching" personnel. Mi-septembre, Patrick Légeron, psychiatre et fondateur du cabinet Stimulus, est intervenu auprès du comité exécutif de la Caisse des dépôts sur le thème "le manager, gestionnaire d'émotions". *"Il faut changer les comportements managériaux.* explique Patrick Dumontaud, responsable de l'université Caisse des dépôts qui a organisé cette rencontre*. Les dirigeants, comme tous les autres, n'ont pas spécialement tendance à se remettre en question."*

Le groupe anglo-néerlandais Unilever va encore plus loin. Il a démarré un programme en mars 2001 qui a déjà concerné plus de 150 managers. " *Après avoir fait évaluer les cadres à 360 degrés* [par l'ensemble de leur entourage], les *consultants de l'IFAS font le bilan sur leurs points de force pour déterminer des objectifs de changement de comportement"*, explique Karine Rivoire, responsable de la formation chez Unilever. *"Il s'agit d'apprendre à mieux se gérer dans un contexte de pression."*

Mais cette effervescence génère, de la part de certains observateurs, une inquiétude. *"Dans les années 1960, les entreprises étaient davantage prêtes à réfléchir en profondeur pour remettre en cause leur mécanisme*, analyse M. Enriquez. *A l'heure actuelle, alors que grandit un phénomène d'anxiété sur la survie, les demandes des entreprises sont plus opératoires."* Derrière le concept fourre-tout de stress se cache une multitude de problèmes : surcharge de travail, difficulté à gérer ses émotions... Les entreprises sont-elles prêtes à regarder si leur organisation n'est pas une des sources des difficultés ?

Des multinationales comme IBM et Hewlett Packard, considérées comme pionnières sur l'étude du stress, ont parallèlement mis en place des systèmes de notation fortement critiqués en interne pour la pression que cela apportait (*Le Monde* du 17 avril) *"Nous assistons à une psychologisation des problèmes. Les entreprises veulent que les individus s'adaptent sans s'attaquer aux causes",* raconte M. Enriquez. Christophe Dejours, qui dirige le laboratoire de psychologie du travail et de l'action, s'interroge : *"Toute la question est de savoir au service de qui se met l'intervenant : de l'entreprise ou du salarié ? Ces intervenants utilisent leur savoir pour favoriser l'adaptation* [des salariés] à la contrainte."

Pour Eric Albert, psychiatre et également "coach", la situation ne pose pas de problème : *"Nous aidons les gens à progresser. Je ne suis pas dans une démarche thérapeutique, je suis là pour améliorer leur performance"*, dit-il. M. Légeron est plus nuancé. *"Nous sommes au cœur du problème éthique*, reconnaît-t-il*, il est logique que les entreprises comprennent mieux la variable psychologique pour mieux la gérer. Nos interlocuteurs sont, certes, les entreprises, mais je pense que l'individu peut y gagner."*

Sept ans après que le Crédit lyonnais eut réalisé un audit de stress, Mathilde Nurbel, médecin du travail, reste dubitative. *"Les formations proposées après l'audit ont sûrement permis aux salariés de se sentir mieux armés*, remarque-t-elle. Mais on s'attaque aux branches de l'arbre, pas aux racines... *L'entreprise ne change pas son fonctionnement pour autant."*

Chez Pechiney, *"nous avons vu remonter des demandes de traitement du stress*", expliquent de concert les docteurs Marc Banet et François Pellet. Le PDG, Jean-Pierre Rodier, leur a demandé d'étudier ce qui se faisait mondialement. *"90 % des démarches entamées par les grands groupes ne se penchent pas sur l'organisation du travail,* remarque M. Pellet. Nous pensons, nous, qu'il faut travailler aussi sur les dysfonctionnements de l'entreprise. " Ces deux médecins du travail ont décidé de ne pas faire appel à des prestataires extérieurs. Durant un an, ils ont peaufiné leur approche dont le baptême du feu aura lieu jeudi 24 octobre : douze dirigeants de l'entreprise vont plancher pendant cinq heures sur les "effets du stress" et ses "causes organisationnelles".

Laure Belot

Une "hot-line" pour 62 millions d'Américains

62 millions de salariés américains ont accès à un numéro d'urgence auquel des psychologues et autres experts répondent 24 heures sur 24. Ce service, créé dans les années 1970 pour réduire les problèmes d'alcool et de drogue au travail s'est peu à peu généralisé à toutes sortes de demandes : support psychologique, conseil marital, financier...

Environ 5 % des salariés américains utilisent ces numéros d'urgence, mais cette proportion est montée en flèche après les événements du 11 septembre. Pour convaincre les entreprises de se doter d'un tel service, les prestataires avancent des bénéfices financiers : réduction de l'absentéisme, baisse des traitements médicaux... Un argumentaire d'autant plus porteur que les sociétés américaines payent les dépenses de santé de leurs salariés. Des filiales françaises de groupes américains envisageraient de proposer ce type de services.

● ARTICLE PARU DANS L'EDITION DU 22.10.02

La relation de conseil

« Apprendre avec l'autre : le cas de l'apprentissage d'une relation de conseil »
Françoise Maxime Marianne Cerf
In Education Permanente, n° 151, apprendre des autres, pp. 47-68

Il s'agit d'un article à propos des conseillers agricoles en France.

L'objet du conseil

En simplifiant, on peut dire que dans les trente ans de la fin du vingtième siècle, on est passé de la question « quoi faire » à la question « comment faire ».
Le conseiller était considéré comme un intermédiaire, un intermédiaire entre la recherche scientifique et l'agriculteur. La recherche définissait ce qu'il y avait lieu de faire, et le conseiller devait « transmettre » cette évidence. Il participait à la diffusion des innovations.

Dans un deuxième temps, il s'est agit de former les conseillers à la gestion de la relation avec l'agriculteur. Il s'agissait de rechercher ce qui facilitait la relation.

« Aujourd'hui, alors que les agriculteurs sont confrontés à des transformations profondes des conditions d'exercices de leur activité (exigences sociales sur la qualité des produits et l'environnement, qualification et certification des exploitations, contractualisation territoriale…), l'enjeu pour les organismes de conseil est que les conseillers soient capables de susciter et de guider des processus d'apprentissage chez les agriculteurs pour que ceux-ci soient plus à même de décider et d'agir dans des situations nouvelles, d'apprendre aux agriculteurs de nouvelles formes de conseil, dans lesquelles les acteurs coconstruisent le conseil. Il s'agit ainsi, pour les conseillers, d'acquérir une compétence que nous définissons comme une capacité à conduire une relation de conseil de manière à mobiliser les ressources cognitives d'un agriculteur pour coconstruire un processus de résolution de problème. C'est ce qui nous amène à décrire l'activité de conseil comme un processus de communication et d'apprentissages conjoints. » p. 49

On peut tout à fait faire un parallèle dans l'évolution de la question de l'orientation scolaire.

Au cours de, l'article il y a une distinction qui est rappelée entre la tâche prescrite et l'activité réelle.
Je me demande si on peut vraiment utiliser cette distinction (et jusqu'où) pour la question des conseillers. Pour certaines catégories de conseillers, il y a une « armature » technique, avec des outils, et des objectifs de résultats à atteindre, qui font penser que l'on puisse parler de « tâche prescrite ». Mais pour ce qui concerne les conseillers d'orientation –psychologues, il me semble que ce ne peut pas être le cas vu le flou de l'injonction, l'absence de formation organisée, et l'inexistence d'objectifs exprimés et attendus.

Définition du conseil

« Le conseil concerne l'orientation d'une action future de celui qui est conseillé. »
Ce qui peut « influencer », orienter cette action est me semble-t-il de quatre ordre ou niveaux :

- L'information
- L'avis
- La recommandation
- La préconisation

Il s'agit également de « définir le problème ».

Enfin il s'agit de conduire une relation interactive.
La définition des « objets du conseil » participe à celle de la relation entre les acteurs. Il s'agit d'un processus interactif qui se poursuit tout au long de la relation. Cette relation est toujours risquée, aussi bien pour le conseillé que pour le conseiller.
« Il en est de même en ce qui concerne le cadre social qui donne sens à la relation de conseil, les connaissances tacitement partagées entre les acteurs, les jeux de langage admis et requis, ou encore la négociation du contrat de communication, comme dans toute interaction sociale (Goffman, 1973). » pp. 50-51
La relation est donc nécessairement « coopérative ». Les deux acteurs doivent coopérer pour la maintenir.

Quelles situation de formation au conseil ?

D'où l'objet de l'article : quelle formation au conseil ? L'article consiste en une comparaison de deux situations de formation.

A développer

Remarques personnelles

La lecture de l'article m'a entraîné sur une interrogation : le conseil est-il demandé dans tous les cas ? Lorsque l'on dit que le conseiller doit « suggérer » la demande de conseil, ou lorsque l'on parle de coopération, de coconstruction, est-ce que ça ne remet pas en cause certaines conceptions spontanées du conseil ?

En général on part de l'idée d'une séquence d'ouverture de la relation de conseil dans laquelle on a d'abord une demande formulée par le conseillé.
Or parfois le conseillé a déjà reçu un « conseil » ou une obligation à être conseillé.
On a également des situations sociales définies dans lesquelles le décideur n'est en droit de décider qu'après avoir reçu divers conseils (information, avis, recommandation, préconisation…) . On peut penser au chef d'établissement dans la procédure d'orientation par exemple, mais également le juge.
On a enfin des situations dans lesquelles le « conseillé » ne demande rien, et au contraire le conseiller veut ou doit conseiller.

Je propose donc que l'on fasse une exploration systématique des structures interactionnelles possibles que l'on peut générer à partir d'un tableau croisé.

Structure possible des interactions

		conseillé			
conseiller		Rien	Désir	Pression	Obligation
	Rien				
	Désir				
	Pression				
	Obligation				

La compétence relationnelle

D'après l'article de Philip Milburn
La compétence relationnelle : maîtrise de l'interaction et légitimation professionnelle
in, Revue française sociologique, 43-1, 2002, 47-72

L'article porte sur l'analyse de la relation entre un intervenant et un usager dans deux domaines d'actions professionnelles, ceux des avocats et ceux des médiateurs.

L'hypothèse

Il s'agit, pour l'auteur de montrer que la définition de la compétence professionnelle n'est pas seulement a priori, extérieure aux acteurs. La compétence est également construite dans l'action par les acteurs. Et dans ce type de professions, la compétence est d'abord « relationnelle », elle porte sur la capacité de l'acteur à « construire la situation relationnelle ». Une grande partie de l'efficacité de l'action professionnelle repose sur la relation établie entre l'intervenant et l'usager.

C'est cette hypothèse qui me semble intéressante, et utile de reprendre dans le cadre de l'approche de la notion de conseil technique.

« La comparaison oppose à l'intérieur d'un même secteur – l'intervention non institutionnelle auprès des justiciables -, une profession dotée de fortes prérogatives et d'un domaine d'expertise – le droit – hautement qualifié et une activité qui, à l'inverse ne dispose d'aucune de ces propriétés. Un tel contraste permettra en dernier ressort d'articuler la question de la compétence relationnelle avec celle de la professionnalité. » (p. 50)

Dans le premier texte que j'avais écrit à propos du conseil technique, j'avais identifié trois champs, le savoir, que l'on pourrait traduire par l'expertise, le pouvoir, ici les prérogatives, et le vouloir, qui correspondrait à cette compétence relationnelle. A l'époque j'avais tiré le vouloir beaucoup trop du côté de l'affectif. Dans le cas qui nous occupe, on peut remarquer combien les deux premiers champs sont très flous et très peu définis. Je ferais l'hypothèse que leur détermination se trouve en fait sous la dépendance de l'efficacité du troisième champ. C'est précisément dans l'efficace de la construction de la relation que l'on peut penser qu'une expertise et des prérogatives se reconnaissent petit à petit.

La construction du régime relationnel

J'utiliserais ici le terme de conseilleur à la place de conseiller, qui oralement risque toujours de se confondre avec celui de conseillé, celui qui est conseillé.

La plupart du temps, il y a urgence ressentie par le demandeur. Le professionnel, lui, doit poser sa distance. Une demande d'intervention, ou du moins de réponse, urgente est en général posée. Tout l'art du « conseilleur » à la fois de répondre à la demande sans répondre immédiatement au contenu de la demande. Donc d'accepter la demande, mais pas le cadre. Cette situation est la situation en général classique de toute demande de conseil.

La demande de réponse est non seulement urgente, mais le domaine de réponse est en général également circonscrit par le demandeur. Le demandeur propose ou impose le terrain acceptable de la réponse. Le conseilleur devra là également prendre ses distances.

Une autre caractéristique de la demande est également son « excessivité » : la réponse doit résoudre la totalité du problème évoqué. C'est donc là le troisième enjeux du conseilleur, réduire la portée de la réponse demandé par l'usager.

Les trois caractéristiques de la demande sont donc impossibles à accepter, et pourtant il n'est pas question pour le conseilleur de s'y opposer d'emblée, et en même temps il ne peut être question de les accepter comme telles. Un refus frontal risquerait de lever la suspicion du demandeur sur la compétence du conseilleur.

Quel est l'objectif du conseilleur : établir le régime de la relation, celle proposée par le demandeur ne permettant pas au conseilleur de développer son travail. Il va y avoir une sorte de combat autour de la question de qui défini la situation ? Le demandeur ou le conseilleur ? S'il s'agit d'un combat, alors on peut penser que la relation de conseil ne pourra jamais s'établir. Il s'agit en fait d'établir une adhésion à une démarche partagée.

Convertir, renverser les attentes-demandes.
Adhérer : "déterminer les conditions de son implication dans un rôle qui lui donne une capacité d'initiative". Il s'agit de l'avocat et de son client. Ces conditions étant délimitées par l'intervenant.

Comment cela peut-il se passer ?

Ce "comment" est un moment que l'on appelle habituellement l'analyse de la demande. Elle consiste à entamer une interrogation du demandeur sur la situation et sur son point de vue sur la situation. Ceci permet de lier définition de la situation et présentation de soi. L'exposition du point de vue est en même temps une exposition de soi. Elle permet de tester la confiance à partir de la divulgation de soi qui se fait à cette occasion. Point de vue, implication personnelle et responsabilité se trouvent alors liées.

Le risque de cette divulgation est protégé par l'évocation du secret professionnel comme contrat protecteur de la personne (p. 55). Un contrat s'établi entre confiance contre confidentialité. Mais il faut bien comprendre que cette confidentialité ne protège pas seulement l'usager comme il est déclaré habituellement. Il me semble qu'il s'agit également de construction d'une équipe séparée de l'environnement sur lequel il y aura action. Une connivence s'installe, une équipe actionnelle s'articule, un acteur collectif se crée. C'est l'alliance entre les deux acteurs qui est ici primordiale.

Ce contrat n'est pas sans risque pour le conseilleur lui-même. Il y a là un risque pour lui d'être dans un contrat enfermant, le liant au demandeur.

Deuxième phase de ce moment. Il s'agit de l'ajustement : tenir compte de l'extérieur. L'objectif est d'obtenir l'acceptation d'une modification de l'objectif par réduction des attentes. Il s'agit donc à la fois d'une modification de la représentation de la réalité, des objectifs acceptables, et je pense, également des moyens d'actions engageables. Ce dernier point est je pense important car il concerne une redéfinition du système d'action du demandeur lui-même. Il se trouve impliqué dans l'action modifiante et pas seulement bénéficiaire.

Le client, le demandeur décide. Mais le conseilleur possède un domaine d'expertise. Il doit estimer la probabilité de réussite de la stratégie arrêtée par le client. Confiance, persuasion, croyance. C'est la pertinence qui doit l'emporter.

"Le client perd progressivement de vue la dimension émotionnelle et sociale de son affaire, qui acquiert un caractère plus rationnel lorsqu'elle s'inscrit sur un registre juridique." (p. 59). Dans la situation qui nous occupe, il ne s'agit pas du registre juridique bien sur, mais d'un registre qui doit se présenter comme extérieur, englobant les acteurs. C'est dans l'extériorité que repose l'efficacité de ce travail. C'est le détachement de la personne du demandeur qui lui permet de se replacer dans une responsabilité actionnelle.

Il y a donc à la fois détachement, mise à distance et implication de la personne dans la situation.

Il y a d'autres aspects développés dans l'article dont la question de l'accusation et de la restauration de l'image de soi pourrait-on dire, qui n'a pas de correspondance directe avec la situation de la relation de conseil technique. Quoique ! On peut faire la supposition que la demande de conseil technique peut correspondre à une perte dans le pouvoir d'action, et donc dans l'image de soi, qu'elle a pour soi-même ou pour les autres. Le conseil technique devra chercher à restaurer ce pouvoir agir de la part du demandeur qui précisément ne peut le faire seul, de lui-même. C'est ce détour par un autre qui est nécessaire.

Annexes autour de quelques notions proches

Evaluation (cf B. Perret,
Audit (cf note à propos de l'audit de CIO sur l'histoire de l'évaluation)
Expert et expertise
Compétences
Gouvernance
L'innovation
L'engagement

L'évaluation

Bernard DONNADIEU : L'évaluation : un ensemble de pratiques sociales situées

In : Les dossiers des Sciences de l'Education, le n°6/201 Evaluation et valorisation institutionnelles (coordonné par Michel Lecointe et Angeline Aubert-Lotarski).
pp. 26-28

L'évaluation est une pratique sociale située qui actualise des formes sociales et historiques du contrôle...

Une pratique est toujours pour un sujet la mise en oeuvre d'une activité qui peut se décliner en un certain nombre d'actions dont les objectifs tendent à concourir à satisfaire les motifs et les mobiles de l'activité. En ce sens on peut dire que les pratiques sont les modes de réalisation d'une praxis qui en indique les visées en termes d'options philosophiques et politiques. L'éducation comme la formation sont des praxis où s'exercent des pratiques enseignantes et parmi celles-ci, des pratiques d'évaluation. Ce ne sont pas les seules, le soin comme praxis sociale contient aussi des pratiques d'évaluation. Il est donc impossible de comprendre les pratiques sans élucider la praxis qu'elles servent, c'est-à-dire les visées et les significations des projets qui orientent l'activité. Castoriadis (1990 ; 65) de façon plus radicale appelle praxis "l'activité visant j'autonome" qui lie inséparablement autonomie de la société et autonomie des individus. Toute pratique d'évaluateur est une pratique sociale en ce qu'elle s'inscrit dans une praxis qui en oriente l'activité des acteurs à partir de visées et de significations socialement instituées. Ainsi l'évaluation comme pratique sociale ne pourra se comprendre qu'à partir des moyens qu'une société se donne à elle-même pour auto-limiter sa propre action et l'action de ses membres. Il est évident que ces moyens sont historiquement institués et accompagnent les changements des formes et des significations de la vie sociale et collective. Il suffit pour s'en convaincre de revisiter l'œuvre de M. Foucault. Il montre comment la société industrielle dans son organisation taylorienne, assure sa pérennité et son efficacité par un contrôle qui s'exerce sur le corps. Les institutions (l'armée, l'école, l'usine, l'hôpital) enferment ce corps et l'instrumentalise derrière ses murs. Dans les "sociétés disciplinaires" de la fin du XIXe siècle et du début du XXe l'évaluation contrôle la place des corps. Mais ce que Foucault savait, remarque à son tour G. Deleuze (1990 ; 240-247), *« c'est la brièveté de ce modèlè »,* qui après la guerre ne

résiste pas à la crise et à l'éclatement des institutions comme milieu d'enfermement. A la société disciplinaire décrite par Foucault va se substituer une société de contrôle nous dit Deleuze. En fait c'est la forme de contrôle qui change. Il ne s'exerce plus derrière les murs mais en milieu ouvert (secteurs hospitalier, éducateurs de rue ...). Il n'est plus ponctuel et soumis au regard investigateur du contremaître ou du surveillant lors de sa ronde. Il s'inscrit dans la durée, dans la continuité, on n'en a jamais fini avec lui (formation continue, formation tout au long de la vie ...). Le contrôle n'a pas pour but l'assujettissement des corps à une place désignée, mais leur inscription dans la durée d'un processus général de communication qui permette d'assurer la fonctionnalité et l'efficacité de l'activité de chacun - "la qualité "-diraient les évaluteurs actuels. L'évaluation contrôle ce que je fais plus que ce que je suis. Je n'évalue pas les personnes, dira le formateur, mais leurs compétences, ajoute l'enseignant. *"La popularité pédagogique et sociale de la notion de compétences" (Joh*sua, 1999) peut aussi se comprendre comme une réponse très adaptée à cette forme du contrôle et comme son actualisation dans l'école et la formation sous couvert d'évaluation formative. Sans parvenir à dissimuler sa fonction de contrôle, cette évaluation peut donc être continue, autoévaluafion, évaluation critériée, formative ou formatrice. Mais ce modèle, cette forme du contrôle social et sa projection dans les pratiques évaluatives de la formation et de l'enseignement est sans doute déjà en marche vers son obsolescence. Toujours dans une perspective de suivi des changements de la praxis évaluative, il est intéressant de considérer le néologisme que nous propose V. de Gaulejac (1996) pour désigner les nouvelles pratiques de management dans les entreprises. Il parle de système "managinaire" associant le management à la notion d'imaginaire. Il indique par ce néologisme que l'objet du contrôle tend à se déplacer du corps vers la psyché, de l'activité physique et productive à l'activité mentale. C'est une autre forme et d'autres moyens de contrôle qui s'appuient sur des significations imaginaires partagées, dans une dynamique d'adhésion et de reconnaissance de valeurs communes. La pédagogie du projet ou le management participatif pourrait très bien s'accommoder de ce contrôle adapté aux exigences "post modernes" d'une société de la communication. L'objectif du système managinaire, nous dit de Gaulejac, *"c'est d'obtenir la cohérence entre un fonctionnement organisationnel et un fonctionnement psychique qui se relaient dans un système où l'énergie circule"(26).* C'est ce système qui a produit et qui cultive les métaphores actuelles de « l'entreprise apprenante » ou de « l'entreprise citoyenne ». L'évaluation se réduit au contrôle du sujet social en référence à un imaginaire collectif qui et récuse le conflit pour développer les processus consensuels d'adhésion, de fusion pour ne pas dire de confusion. Ce contrôle s'accommode très bien ici de l'autoquestionnement, des projets individuels, de l'éthique d'une responsabilité individuelle radicale et de l'autoférence. On retrouve la série des "auto" à l'aune desquels se comprend aujourd'hui "la nouvelle évaluation" qui après avoir contrôlé les corps dans l'espace et dans le temps, contrôle "les âmes" dans une quête sans fin du sens de la moindre de nos activités. Ainsi, agir sans évaluer avant, pendant, après, n'est aujourd'hui plus concevable. L'évaluation, quel que soit le dispositif ou la pratique dans laquelle elle s'actualise, finit toujours par contrôler tout en ne se privant pas sans doute de faire de surcroît autre chose, par exemple améliorer le rendement, l'efficacité, la compréhension, réguler les fonctionnements

Si l'on considère l'évaluation comme une pratique sociale qui actualise une ou des praxis collectives, il est plus difficile de séparer radicalement contrôle et évaluation. Toute pratique sociale d'évaluation s'inscrit dans l'institué et confient des visées de

contrôle. Seulement ces pratiques ne correspondent pas aux mêmes praxis, aux mêmes visées quand il s'agit d'éducation, de gouvernement, de santé, de production. En somme, les pratiques évaluatives ne peuvent être comprises que situées dans une praxis historiquement et socialement construite. Les pratiques évaluatives ne correspondent pas aux mêmes visées et ne mettent pas en jeu les mêmes activités dans la formation professionnelle, dans l'entreprise, à l'école, à l'hôpital... C'est en cela que l'évaluation est un ensemble de pratiques sociales situées qui ne peuvent être comprises que comme telles.

Experts et expertises

Experts et construction de l'expertise

Champ encore largement en friche, l'analyse de l'expertise renvoie pourtant à une pratique sociale de plus en plus répandue. Ce hiatus tient sans doute à l'ambivalence de la notion d'expertise à la fois étude savante (technique ou scientifique) et avis sollicité en vue d'une action. La figure de l'expert redouble cette ambiguïté. Suivant le modèle des auxiliaires de justice récemment étudié par Frédéric Chauvaud, la constitution du *savoir* dont ils sont censés être les experts est souvent le produit historique d'années de pratique des expertises demandées par le juge.

Les contributions rassemblées dans ce dossier entendent donc continuer de défricher ce thème, en s'attachant à comprendre les manières dont l'expertise se construit comme un discours légitime, susceptible de justifier une pratique sociale sollicitée. Au-delà de la diversité des approches, deux traits semblent dès à présent devoir être souligné:

- la construction de l'expertise commence lorsqu'un groupe fait advenir dans le champ social une manière inédite de poser un problème ;
- la construction de l'expertise s'accompagne souvent d'un travail théorique d'élaboration d'un corpus définissant un savoir nouveau (ou un domaine nouveau du savoir) fondant une capacité/compétence d'action/intervention.

La construction de l'expertise peut déboucher sur une professionnalisation. Elle signifie alors indirectement la disparition de la figure de l'expert, sinon sous la forme d'une survivance de son statut ancien dans sa désignation professionnelle nouvelle, à l'instar de l'expert-comptable. Ainsi considérée, la sociologie de l'expertise est une sociologie des professions dites de conseil. Mais elle peut tout aussi bien déboucher sur une parole explicitement politique. Elle s'inscrit alors dans des débats publics dans lesquels les expertises sont des médiations appuyant les (ou s'opposant aux) argumentaires partisans.

In Revue Européenne d'Histoire sociale, Histoire et Sociétés, n° 4, 2002, p. 5

Expertise et prospective

Ouverture

*Edtth Heurgon**

Cet ouvrage présente les travaux du second colloque P*rospective d'un siècle à l'autre* organisé, du 4 au 8 juin 2000, au Centre culturel international de Cerisy, par Fabienne Goux-Baudiment, Josée Landricu et moi-même, avec le concours d'Armand Braun, Gérard Demuth, Thierry Gaudin, Armand Hatchuel et Jacques Lesourne.

Le premier des colloques consacrés aux transformations de la société et à celles de la prospective à l'aube du XXIe siècle, publié sous le *titre Prospective pour une gouvernance démocratique,* a traité des relations entre *gouvernance et prospective.* Le troisième, en 2001, s'attachera à engager une *prospective de la connaissance.*

Alors qu'aucun pouvoir ne peut plus exercer une souveraineté sans partage, est apparue, à l'issue du premier colloque, l'urgence de nouvelles formes d'action collective privilégiant le processus sur l'acte d'autorité, l'humain sur l'institutionnel, la construction de repères communs sur l'application de règles universelles. Ce contexte inédit exige, en outre, de renouveler les savoirs et raisonnements à partir des sciences sociales, mais aussi au travers d'une « prospective du présent » qui, d'une part, accroît l'intelligence collective des acteurs en situation et, d'autre part, accélère le processus scientifique (de création d'hypothèses et de mise à l'épreuve).

Alors que se rejoignent en quelque sorte une crise de l'action et une crise des expertises, et que l'opinion publique intervient de plus en plus dans des débats autrefois monopolisés par les détenteurs d'un savoir incontesté, il devient nécessaire de mobiliser une *intelligence collective pour l'action* de la part de la société civile afin d'ouvrir le champ des possibles et de mettre en débat des futurs souhaitables. Dès lors, comment, à partir du savoir des experts confronté aux connaissances empiriques des personnes et des groupes, élaborer une connaissance utile à la décision publique ?

*Responsable de la mission Prospective de la RATP, codirectrice du Centre culturel international de Cerisv,

In, *Prospective d'un siècle à l'autre (II)*
Expertise, débat public : vers une intelligence collective
coordonné par Fabienne Goux-Baudiment, Edith Heurgon et Josée Landrieu
Colloque de Cerisy, 4-8 juin 2000. Editions de l'aube, 2001, p. 5

L'engagement

CR réunion du groupe des formateurs EAO

Notes prises au cours de cette réunion avec quelques remarques personnelles.

La discussion s'est ouverte sur le thème du temps. La notion de conseiller technique est en relation avec l'emploi du temps personnel du conseiller. Il semble que d'emblée que ce rôle ne soit pas inscrit dans le temps légitimé de travail du COP, tel qu'il se construit aujourd'hui. Il n'est pas "mesurable", et donc visible au travers des statistiques d'activité. C'est une "fonction" et non un acte qui peut être comptabilisé.

Au fond exercer cette fonction, même si elle est "réclamée" par le texte administratif, ne relève que de la libre décision individuelle du conseiller d'orientation-psychologue.

Cet aspect de "seul responsable", a entraîné dans la discussion au moins trois remarques :

le COP n'est pas soutenu par l'équipe du CIO ;

il doit se débrouiller tout seul ;

par rapport à l'EAO, il est dépendant de l'établissement, et risque d'être pris en otage.

L'idée d'engagement de l'acteur n'est pas propre à notre petit monde[1] : référence au livre de Ion et Meroni à propos de l'engagement public. Ils notent en particulier que de plus en plus les fonctionnaires sont amenés à payer de leur personne. En un peu plus d'un siècle, il y a un renversement fort important de la notion de fonctionnaire. A la fin du siècle précédent et jusqu'au milieu de celui-ci, il faut rappeler que le fonctionnaire n'a pas le droit de syndicalisation. Ce droit n'est mis en place qu'avec la Constitution de 1946. Mais j'ai l'impression d'avoir lu quelque chose dans un article de Durkheim à propos de la corporation… Il mettait en rapport corporation et syndicat. J'ai l'impression qu'il rappelait que le fonctionnaire n'avait pas le droit de vote car il ne pouvait avoir un point de vue personnel[2].

Cette question de l'engagement personnel est double pour ce qui nous intéresse (le conseil technique et l'EAO), puisqu'il y a à la fois l'engagement dans le rôle de conseiller technique, mais il y a également l'engagement personnel dans le "contenu" de l'EAO. En effet dans la circulaire concernant l'EAO rien n'est dit à propos des activités ou des méthodes de l'éducation à l'orientation… Cet aspect

de désengagement de l'Etat sur le contenu des activités à mettre en œuvre, est une tendance générale et non particulière, ni à l'EAO par rapport aux autres activités pédagogiques au sein de l'éducation nationale, mais touche toutes les activités de l'Etat.

Retour à l'histoire des conseillers. A l'origine, il y a un objet partagé avec les chefs d'établissement (la mise en place des procédures d'orientation…). Il faut retrouver des textes des congrès de l'époque ??? Reprendre la liste des titres de congrès de l'ACOP ou de son équivalent de l'époque.

Identité d'intérêt, légitimité d'intérêt, et compétence protégée.

Le compromis nécessaire aujourd'hui :

suppose la relation évidente d'alliance entre le cop et le chef d'établissement

et semblerait remettre en cause la relation de base, cop-enseignant.

L'autorisation à rentrer dans l'établissement s'est faite sur la base d'un échange : casage par les COP des sortants… ("Vous roulez pour nous, nous roulons pour vous"). Il n'y a plus cet échange, puisqu'il n'y a plus de sorties du système… et qu'il y a une organisation "administrative" de l'affectation.

Isolement ou compromission ,

Y a-t-il encore de l'expertise à partager ? ou a protéger ?

Y a-t-il de l'expertise à développer ? la cible professionnelle n'est plus l'élève ?

La situation protégeante du COP : (mais utilité sociale nulle)

sans effet social

avec un mineur

à l'abri (visible et déontologie…)

Exposition et compromission

Psychologie de la personne ou psychologie de l'institution

Faire référence à l'article de Canghuilem et à sa phrase en conclusion. C'est quelque chose qui ressemble à çà : "Lorsque le psychologue sort de la Sorbonne par la rue Saint Jacques, il peut tourner à droite et monter vers le Panthéon, mais s'il descent à gauche, il rejoint la Préfecture de police.

Conseiller technique : l'acteur de l'incitation au changement sans adhésion à l'idéologie… (différent de la notion de militance..). Il y aurait une neutralisation de l'adhésion personnelle. En tout cas une tentative, voir les notes prises dans le livre de Ion et Peroni.

La responsabilité du "placement" repose uniquement sur le PP.

L'EAO entraîne des effets d'entrée sur tous les champs de fonctionnement de l'établissement du COP…

	Autorisation de l'autre
Compétence	Expertise du COP sur tous ces champs
	Légitimité

On n'a pas à intervenir sur le champ du pédagogique. Renforcement du champ de développement de la personne.

Conseil/pédagogique
L'éducatif est un nouvel espace à construire. Liberté ou contrainte..?
Engagement et bénéfice..

Educatif	Pédagogique
Pilotage	Conduite

C'est la nouvelle métaphore de l'orientation…

Voir dans le livre Les dessous de l'orientation : Guinchard et Bruno, Syros editeur;
Il y a une typologie du COP…

A propos de l'engagement

Il y a plusieurs pistes à suivre

Reprendre différents textes à propos de E. Goffman.
Y compris peut-être la notion de coulisse pourrait peut-être être utile pour la construction positive de l'engagement ? Notamment à l'aspect "préparation" de l'action qui lui est lié, et peut-être collectivement ???
Dans le livre coordonné par Ion et Méroni, il y a plusieurs articles. Notamment sur la structuration différente de la notion d'engagement.
Enfin il y a une distinction peut-être importante entre engagement et militance ?
Hypothèse :
Engagement : soi qui s'engage dans un collectif. C'est l'adhésion, c'est la prise de risque à, c'est participer à …
Militance : au fond soi disparaît dans la cause. Même s'il y a risque pour la personne, le particulier de la personne doit être au contraire "oublié" au profit de la seule cause comme principe d'action.
Pourquoi on s'engage et pour quoi on s'engage. Voilà les deux questionnements qui structurent l'opposition entre engagement et militance. Il s'agit d'un point de vue différent sur un même phénomène ?

Isaac Joseph

Les vocabulaires de l'engagement, p. 243-247

Dans cet article il y a des références à des champs sémantiques d'utilisation de l'engagement, différents.

p. 244 Il y a la métaphore spatiale : c'est la sortie de soi. Le dépassement, le débordement… Référence à Sartre. Plus généralement je généraliserais à : de l'entrée dans un autre lieu. A mettre en rapport avec la coulisse et l'espace de la représentation de Goffman.

Le deuxième, pour lequel il est encore fait référence à Goffman, c'est l'arrangement compte tenu du contexte. On "montre" selon les cas, les moments et les lieux… Il y a un effet de l'extérieur vers la personne… C'est la personne qui s'adapte.

Le principe de variabilité (c'est moi qui donne ce nom). Il y a une variation de l'engagement ou de la permanence de la personne. Il y a des degrés de convictions et de consentements. Il y a également de l'engagement qui engage à un nouvel engagement… Une suite logique… référence à Becker…

Enfin, Whright Mills, avec la notion de "motive". L'engagement, c'est la réponse à la question pourquoi faire ou avoir fait ceci, c'est l'explication. C'est une structure langagière nécessaire… Penser ici aux textes sur les motifs que j'avais écrit il y a longtemps.

Albert Ogien

Dans ce même livre, un article de Albert Ogien :
Forme et contenu du principe de publicité : Rawls, Habermas, Goffman
pp. 67-76
Je prendrais essentiellement ce qui concerne Goffman.
"Mais, comme on le sait, Goffman reconnaît que l'observation du déplacement des corps et la description du caractère sensible des échanges sociaux ne suffisent pas à conférer une signification à l'action. Celle-ci procède de l'incessant travail d'interprétation auquel tout individu est voué et qui consiste, comme il l'a noté dans *Strategic Interaction*, à juger de l'acceptabilité de ce que chacun des interlocuteurs dit et fait en rapport avec ce qui se passe et ce qui devrait se passer. Ici, la coordination de l'action dépend donc essentiellement des jugements pratiques que les individus élaborent afin d'agir et qui se déploient immédiatement dans l'interaction." (p. 72)

"… on constate régulièrement que dans la généralité des cas, les individus agissent en se fiant aux apparences sans ressentir le besoin de vérifier (…) l'existence réelle et authentique d'un consensus au sujet de la signification de chaque segment de l'action en cours pour que celle-ci se déroule et s'achève sans heurt. Goffman considère, plus simplement, qu'il suffit aux individus de parier sur ce consensus et de régler leur action sur ce qu'ils croient acceptable de faire en chaque circonstance pour que le cours du temps s'écoule de façon satisfaisante." (p. 72)

Dans *Stigmate*, il y a une théorie du militant développée par Goffman.
L'identité souillée. Suppose chez Goffman deux dimensions à l'identité sociale : "l'une, virtuelle, qu'autrui impute à un inconnu sur la base de son apparence ; l'autre, réelle, constituée des éléments de statut et de tempérament dont on pourrait montrer qu'ils sont de "vraies" propriétés de l'individu." (p. 73)
"Selon Goffman, l'exposition de la personne représente donc une mise en danger potentielle. C'est que la moindre participation à une activité sociale fait courir le risque de voir un jugement transformer un être dont tout laisse à penser qu'il est normal en individu à l'identité discréditée. Dans cette délicate perspective, exister n'est pas simplement manifester sa présence au monde : c'est, bien au contraire, accomplir correctement un "contrôle de l'information sociale" dont le résultat demeure éphémère. Car, comme Goffman l'affirme dans *Role Distance*, le fait d'être pris pour une personne - un être humain - ne va jamais de soi : il faut savoir l'établir aux yeux d'autrui et parvenir à confirmer la pertinence de ce jugement au cours des interactions." (p. 73)

Ogien introduit une distinction entre deux principes :

> le principe de publicité qu'il réserve pour la description d'un élément de la structure de l'action…
>
> le principe de l'exposition. Il "se différencie de celui, goffmanien, de présentation de soi en cela qu'il entend s'appliquer au caractère conscient de la manifestation de soi dans l'action et la véracité des raisons qu'un individu donne pour justifier son engagement public." (p. 74)
>
> On évoque donc une cause censée motiver l'action. On est donc dans l'explication, dans l'explication publique, mais aussi dans la revendication.

Je remarque que cette forme se veut un combat. Elle a une fonction de recherche de modification du réel par son existence d'action. Elle n'est donc pas seulement une "expression", elle recherche un résultat, une modification du monde.

Jacques Ion

Interventions sociales, engagements bénévoles et mobilisation des expériences personnelles. Pp. 77-84

"Bref moins que d'un retour au bénévolat, ce à quoi l'on assisterait, c'est à un processus de transformation de la pratique relationnelle, quelles que soient ses conditions d'exercice (bénévoles ou professionnelles), transformation dans laquelle l'implication personnelle apparaît à la fois comme nécessité de la pratique en même temps qu'elle se doit d'être maîtrisée.

Peut-on préciser plus avant le contenu de cette qualification spécifique ? Il semble, pour ce faire, devoir démêler trois choses extrêmement liées : d'abord, quelque chose de psychologique, qui serait attaché à la personne même, de l'ordre du savoir être ; ensuite quelque chose qui, pour être toujours le propre de la personne, tiendrait plutôt à une condition de "nature" (par exemple condition de femme ou appartenance communautaire sinon ethnique), mais une condition transformable par là même en position de médiation ; enfin, quelque chose qui serait davantage de l'ordre de la technique, susceptible d'apprentissage, comme un savoir-faire relationnel. Ce qui paraît finalement en jeu, c'est en quelque sorte une dialectique de l'implication personnelle et de la mise à distance simulées, une sollicitation, maîtrisée, de la personne privée dans l'exercice du rôle professionnel." (p. 79)

".. le travail de l'agent aurait finalement pour objet de constituer autrui en "personne" (et plus seulement en "ayant-droit" anonyme des dispositifs sociaux)…" (p. 79)

[Ici il faut faire le rapprochement avec un article sur les nouvelles politiques sociales qui ne peuvent plus porter sur des catégories distinguées… auxquelles on ne peut donc plus attacher par définition "un droit à".]

"L'intervenant doit faire avec l'imprévisible beaucoup moins qu'il doit instituer ou conforter des rôles sociaux clairement identifiés. Pour ce faire, il ne dispose d'aucun outils spécifique et se voit même privé des étayages habituels : étayage de la durée et dispositifs pédagogiques dans le cas du travailleur social. C'est le social lui-même qui fait défaut pour instruire ou définir le "cas auquel il doit faire face, aussi bien le social des institutions redistributrices de l'Etat providence que celui de la norme sociale de l'idéal pédagogique." (p. 80)

[Ce point est à reprendre pour ce qui concerne même le travail "traditionnel" du COP. Le fameux étayage a tendance à disparaître, et le peu qui reste, de protecteur pour le COP, semble voler en éclat dans la position de conseiller technique. Aucun savoir préalable ne peut être évoqué pour se protéger de l'incertitude de la situation.]

Une définition importante du militant…

"Pour ce faire, il faut d'abord revenir sur cette figure du militant dont on peut rappeler en quelques mots les traits principaux par lesquels nous le caractérisons. Sa légitimité tient à sa position au croisement de deux ensembles, celui de la communauté et celui de la société. Il se doit d'être originaire du même milieu que ceux qu'il doit représenter et ne peut donc être porte-parole qu'à proportion qu'il représente les caractéristiques factuelles du groupe d'appartenance. Mais simultanément, il ne peut être guide que parce qu'il participe par ailleurs d'un réseau beaucoup plus large, essentiellement vertical, qui fait accéder le premier ensemble à un destin d'un autre rang. Si le militant perd les attributs du premier ensemble, horizontal-sociabilitaire, le risque pour lui est de devenir aparatchik, bureaucrate de la cause. Mais s'il perd le contact d'avec le second, vertical-national, il est renvoyé au sort commun de ses appartenances d'origine. Il est donc toujours et tout à la fois et membre d'une communauté et éclaireur d'un destin de type sociétal. Etymologiquement, il est celui qui risque sa vie en soldat dévoué à la cause. Formé à l'intérieur du groupement et donc lui devant tout, promu grâce à lui, il fait don de sa personne, pouvant même parfois sacrifier sa vie privée, négligeant le présent pour mieux assurer l'avenir. Car la longue durée est son horizon ; les combats perdus ne sont que des batailles dans une guerre de longue haleine. L'engagement ne peut donc être ponctuel, même s'il doit être revivifié souvent. Il ne peut être non plus partiel. L'individu tout entier est requis mais, simultanément, la personne privée n'apparaît que rarement, puisqu'aussi bien il n'exprime l'entité collective qu'en taisant ses caractéristiques personnelles." (p. 81)

La question du militantisme n'est pas saugrenue. Dans le livre de Maigan et al. La notion de militant est accrochée à celle de conseiller d'orientation.

Il faut rappeler la notion de pionniers utilisée par Huteau et Lautrey pour décrire la période des "origines" du début du siècle. Le militantisme laïque, franc-maçon de la première moitié de ce siècle a marqué la profession. Enfin les rapports avec le parti communiste après la seconde guerre mondiale jusqu'au début des années soixante-dix, comme dans toute l'éducation nationale ne peut être ignorée. Pour "finir", la suite de 68 avec l'affaissement de l'autorité, et l'entrée dans la profession d'une nouvelle couche de population font construire aux auteurs un profil de conseiller militant, philosophe… Nouveau militant non inscrit dans une grande communauté officielle ou secrète, mais dans de petits univers, voir un univers à un seul membre…

Aujourd'hui, que reste-t-il de se "militantisme" ?

Sans doute pas grand chose. Une atomisation extrême en tout cas des conceptions et des références, déjà pointée par bien d'autres auteurs. Une perte du monopôle (à l'extérieur de l'E.N. s'est constitué un nouveau champ professionnel avec la thématique de l'insertion), et même sur le champ de l'information, les sources ne sont plus maîtrisées par les collègues…

Christine Dourlens et Pierre Vidal-Naquet

L'expert, tel qu'en lui-même, pp. 35-46

Parallélisme entre l'expert et le conseiller technique…

Fait partie également des articles sur l'engagement des acteurs.

"Abandonnant partiellement son rôle d'incarnation et de mise en œuvre d'un intérêt général fondé sur la raison, au profit de celui de chef d'orchestre de la négociation et de l'ajustement permanent des intérêts, l'Etat, dit-on, devient modeste. Cette nouvelle posture d'un Etat pragmatique délaissant sa fonction providentielle au profit d'une fonction d'animation et de service aux usagers, se traduit-elle par une attitude de retrait de ses agents, progressivement contaminés par l'effacement de l'instance qu'ils représentent ?" (p.35)

D'où l'intérêt pour l'étude des experts dans le champ de la prévention des risques majeurs.

"Mandaté pour élaborer un diagnostic sur la réalité du danger à contenir, l'expert doit fournir aux décideurs les informations objectives permettant de justifier une décision qui, dès lors, reposera sur des éléments dont la validité ne pourra être contestée." (p.37)

[Peut-on introduire une première différence entre expert et conseiller technique, l'un est centré sur la prévention, l'évaluation du risque, sur la description de la situation ou la situation possible si… et l'autre serait centré sur la préparation à, et donc sur les actions à mener pour…]

A partir de là, les auteurs repèrent un certain nombre de problèmes qui font que l'expert est une personne qui doit s'engager…

Un savoir incertain

Le socle de connaissances est en fait très fragile. Condensation de savoirs hétérogènes et développement de l'intuition personnelle. Cohabitation de méthodes différentes de mesures, d'évaluation…

"Cette atomisation des méthodes de l'expertise s'inscrit dans le cadre de milieux professionnels fonctionnant plus sur le modèle d'un réseau lâche, tolérant la diversité, que sur celui d'une communauté de pairs partageant une base commune de références." (p. 38)

Représenter le virtuel

"L'injonction auquel doit répondre l'expert est donc de donner une représentation, la plus fidèle possible, des phénomènes physiques susceptibles de se produire." Et peux-t-on rajouter, afin que justement ils ne se produisent pas… (p. 39)

Or en fait l'expert ne peut jamais étudier tous les possibles. Il est amené à faire des choix.

"Et si, comme le dit Denis Duclos, "l'appel à l'expertise correspond généralement à un besoin pressant de vérifier la réalité d'un principe de droit, lui-même contestable et négociable", l'expert est le plus souvent placé en position de donner un contenu aux prescriptions juridiques ou aux injonctions administratives." (p. 39)

[Autrement dit l'expert répond à une demande qui n'est pas une demande désintéressée de savoir.]

L'expert médiateur… et néanmoins porte-parole

"Sans pouvoir se référer à une norme juridique, l'expert est donc confronté à l'obligation de choisir entre un éventail extrêmement large d'événements. Or cet arbitrage n'est pas fondé seulement sur des données objectives. Il intègre le fait que le risque énoncé est celui vis-à-vis duquel il s'agira de se protéger. Ce faisant, il est orienté par l'appréciation subjective que l'expert porte sur la manière dont la collectivité peut accepter les contraintes engendrées par les mesures de protection." (pp. 39-40)

Il y a de toute façon un parasitage de l'intervention de l'expert par la logique de l'action à laquelle elle s'articule, disent les auteurs. [Autrement dit, l'espace social n'est pas uniquement définit par les mesures et évaluations scientifiques… D'autres mondes le construisent. Compromis des acteurs, mais également monde fait de compromis…]

L'expert participe à la définition du niveau du risque socialement acceptable. C'est un traducteur…

"Dans l'arène créée par la mise en place d'une politique de prévention, l'expert tient une place particulière, qui est celle de défendre un intérêt reconnu et doté d'un haut coefficient de légitimité, celui de la protection. Il occupe d'autant plus aisément cette position qu'elle correspond au mandat officiel qui lui est confié et qu'elle rentre bien souvent en résonance avec une sensibilité personnelle vis-à-vis des questions d'environnement. De ce point de vue, l'expert est un acteur parmi d'autres de la transaction sociale." (p. 41)

[Ici deux points à retenir.

Tout d'abord le rapport entre la "place" de l'expert, le poids de sa parole, et la légitimité du thème, ici la "protection". Il faut remarquer que la "protection" n'est pas en soi "très" légitime. On peut penser en mettant en référence le fonctionnement de la mission d'insertion dans l'éducation nationale, qui devrait avoir ce statut de protection. Il faut remarquer que la protection n'acquiert ce statut qu'à la condition que son objet soit potentiellement général… On sait bien que la mission d'insertion ne porte que sur les exclus…

Le deuxième point, c'est la résonance personnelle… On n'est pas loin ici de la militance… Quelle est la distance entre militance et professionnalité ?]

"Mais, si la compétence dont est crédité l'expert et la légitimité de l'intérêt qu'il représente lui confère une autorité certaine, cette autorité est minée par le fait que l'objectif de sécurité n'est pas univoque et se déploie dans des contextes où il est en concurrence vis-à-vis d'autres enjeux. Dans la mesure, alors, où le travail de l'expert doit déboucher sur la mise en œuvre d'actions, il est tenu de se positionner aussi sur un autre registre et de se faire interprète des peurs et des attentes sociales tendues par la connaissance du danger et les effets de sa prise en compte." (p. 41)

Compétence de l'expert Légitimité de l'intérêt

Autorité de l'expert

Entre scène et coulisse

Le travail de l'expert consiste à "rendre accessible à l'action". Transformer un monde incompréhensible, illogique, aléatoire, en un monde ayant une logique, et donc sur lequel il est possible d'agir, en tout cas de croire que l'on peut agir.

"Tout le travail de l'expert est donc structuré par cette tension entre deux positions. Celle de porte-parole de la nature et celle de médiateur de relations sociales. Mais ces deux fonctions n'ont pas le même statut : si l'expert est mandaté officiellement pour identifier et énoncer le risque, son rôle de traducteur et de médiateur s'exerce dans une certaine clandestinité." (p. 42)

Dire d'expert, parole d'expert

Faire connaître et surtout se faire reconnaître…

Il ne peut compter sur l'épreuve des faits. Puisqu'il cherche à faire éviter ce qui pourrait prouver qu'il avait raison…

"… le risque étant, par nature, virtuel, la parole de l'expert est, en règle générale, peu susceptible de confirmation "expérimentale"…" (p. 43)

" C'est donc en mobilisant d'autres registres de justification que l'expert tente de gagner l'assentiment de ses interlocuteurs. La construction de cette confiance s'opère dans un cadre intersubjectif ; le crédit dont bénéficie la parole de l'expert ne dépendant pas seulement du capital de compétences qu'on lui attribue et dont l'existence n'est pas démontrable, mais aussi des témoignages de loyauté qu'il offre à ses partenaires." (p. 43) Il y a nécessairement un investissement de celui qui énonce…

D'où la nécessité à la fois d'une "présence sur le terrain", on dira d'une visibilité, mais aussi d'une démonstration. "Il doit payer de sa personne…". Et il y a une permanence temporelle également nécessaire. Le concept de "territorialisation" est évoqué.

Enfin il y a la mise à disposition de preuves, l'exhibition de signes concrets…

"Il s'agit donc de relier ce qu'il veut dire à ce qu'il perçoit comme faisant partie du champ cognitif de ses interlocuteurs." (p. 43)

"Le vécu l'emporte toujours sur le "calcul." En bref, l'expert est tenu de s'impliquer personnellement pour "courtiser le consentement" de ses partenaires." (p. 44)

Référence à Michel Callon :

Fixer ce qui est scientifiquement et techniquement "plausible"

Ce qui est socialement "viable"

Ce qui est juridiquement "administrable"… p. 44

[le pouvoir de l'expert doit être construit dans la/les relations, et pour cela il y a un/des échanges entre les acteurs, qui n'ont pas forcément un rapport étroit avec l'objet de l'expertise, mais qui ont rapport avec des "preuves de confiances".]

L'indépendance du conseiller

Françoise Dreyfus

L'invention de la bureaucratie, servir l'état en France, en Grande-Bretagne et aux Etats-Unis (XVIIIe-Xxe siècle), Editions la Découverte, 2000.

Dans dernier chapitre, elle aborde les mouvements actuels, et entre autre le managérialisme qui apparaît. Le principe de base étant d'utiliser le comparatisme coût-avantages. Ce qui entre autre a donné lieu à la RCB en France.

Mais dans cette discussion apparaît une remarque p. 244 qui me semble toucher à notre question :

« En réalité, la méfiance à l'égard de l'impartialité des hauts fonctionnaires, soupçonnés en raison de leur rôle décisif auprès des ministres de faire entériner les politiques publiques qui ont leur préférences, s'est initialement manifestée chez les travaillistes : en permettant, en 1964, aux ministres de s'entourer de conseillers particuliers, le Premier ministre, Harold Willson entendait créer un contrepoids politique à l'influence de la haute administration, dont il craignait qu'elle ait épousé les vues des gouvernements conservateurs pour les avoir servis de trop longues années. »

Bien sûr il y a là une interprétation « tactique », expliquer les risques par la contamination du service auprès des « conservateurs », et les conservateurs feront la même chose ensuite.

Mais ce qui me semble intéressant c'est l'idée du contrepoids. Le conseiller technique (ici « particulier ») c'est celui qui est indépendant d'une hiérarchie antérieur, qui est indépendant. Qui est « staff » en l'opposant au « line ».

Donc introduire l'idée d'un conseiller technique dans une administration, c'est introduire une possibilité d'un changement par l'extérieur. Par une « originalité ». Une originalité qui justement ne vient pas de l'origine de l'institution.

1 Voir le livre de Jacques Ion et Michel Peroni (coordonné par), Engagement public et exposition de la personne, L'aube, 1997. Plusieurs articles sont pris en notes dans le présent texte.

2 Voir le texte Fonctionnaires et droit syndical