

Master Consultants en organisation

**Formation d'intervenants
pour les organisations
(Fonction publique, entreprises, Santé)**

**en posture d'expert
ou d'accompagnement collectif**

**chargés de missions d'évaluation,
spécialistes des relations humaines professionnelles**

2009/2010

"C'est l'organisation des connaissances en réseau, telle qu'établie au cours du processus d'acquisition, qui rend plus ou moins probable leur mobilisation dans des situations ultérieures". (Linda Allal, 2000).

Le cahier des charges du diplôme

1 Sous la responsabilité de Michel Vial, Maître de conférences habilité à diriger des recherches

2 à avoir toujours avec soi à tous les regroupements, intercaler des pages pour vos notes personnelles. Des aménagements, des précisions, des régulations peuvent être apportés à ce document qui est aussi une base de discussion entre les étudiants et le responsable du master, toute l'année. Il est le référent commun.

Sommaire

I. Le Projet du Master

II. Le référentiel d'activités :

- Les débouchés du master : six missions possibles
 - le référentiel de l'expert
 - le référentiel du consultant
- Liens entre postures et missions

III. Le référentiel de formation :

- Les compétences travaillées en formation
- Bibliographie succincte

IV. le référentiel de certification :

- Calendrier des validations prévues
- Tâches prescrites
- Exigences et seuil d'admissibilité
- Critères de certification

Interpeller : « si nous décomposons le terme, nous trouvons *inter* : entre, parmi, et *pellare* : soit pousser, conduire, vers d'autres, réinscrire le sujet comme un (*inter*) parmi d'autres. Interpeller exprime l'acte d'une coupure, d'un délier lequel libère un allier. Où s'entend que tout *inter-pellare* présuppose un *inter-pellare* : couper les paroles, les images qui font clôture ; interrompre la répétition, déranger, déloger : briser l'enceinte de son Moi-tout ; ouvrir l'espace qui permette de se dégager de « son petit tourniquet, de son petit enfermement, de son petit manège pseudo-narcissique. » . Imbert., F. 1994., p.20

I. Le Projet du Master

- 1/ Le projet de formation

L'objectif de ce diplôme est de former des chargés de mission d'évaluation du fonctionnement et des relations humaines dans les organisations publiques ou privée : former des intervenants, des dits « consultants » pour l'évaluation des fonctionnements, des équipes et des projets ; former des évaluateurs qui auront le souci de l'action orientée par des modèles fondés et suffisamment larges permettant d'appréhender les problèmes humains et sociaux en même temps que les problèmes organisationnels.

Ce master professionnel *prépare* à l'exercice des rôles d'accompagnement, d'audit, de conseil, d'expertise et de consultance que ce soit :

- pour les entreprises
- pour la fonction publique
- pour la réalisation des politiques de Santé.

Les métiers de l'évaluation du fonctionnement des organisations correspondent aux deux fonctions :

- d'*accompagnement* de processus collectifs et individuels et
- de *pilotage* de projets

en pertinence avec les projets et les politiques en cours.

Deux profils professionnels correspondant à ces deux fonctions sont travaillés en tension :

- Expert : qui conduit, effectue lui-même des bilans, des diagnostics et met en évidence des axes d'actions dans le cadre de l'aide à la décision et de la résolution de problèmes (pilotage pour le changement).
- Consultant : qui accompagne les acteurs pour qu'ils optimisent l'organisation, améliorent le fonctionnement des structures. Il fait élucider aux acteurs eux-mêmes les référentiels, les coordinations, les régulations, la qualité de la communication (accompagnement du changement).

Deux postures professionnelles qui assurent chacune à leur manière, des rôles d'évaluateurs. Ces *postures* adoptées, influent sur les attitudes jouées en situation. Les postures de l'intervenant tendent toutes à **l'étayage de l'autre** mais diverses conceptions de cet étayage co-existent (voir ci-après schéma 2).

Donc, deux types de postures dans l'intervention sont visées par ce diplôme :

L'expert qui aide à la définition des préconisations, à la prise de décisions,

le consultant qui permet, par son accompagnement des équipes de terrain, des collectifs de travail, d'envisager des orientations stratégiques,

Expert et accompagnateur de collectifs sont les deux postures travaillées dans ce master.

Cette formation théorique, méthodologique et pratique vise à :

- Renforcer l'ensemble des connaissances nécessaires pour favoriser une meilleure approche des problématiques des organisations et de leur fonctionnement en référence aux modèles et théories des sciences humaines et sociales, notamment l'évaluation en éducation
 - Discerner les principaux déterminants structurels, conjoncturels et événementiels en interactions, par une culture plurielle de l'évaluation, articulant plusieurs théories et plusieurs systèmes de valeurs et d'enjeux (référenciation, problématisation, dialectisation)
- Permettre l'appropriation de démarches méthodologiques pour assurer les fonctions de l'évaluation (processus d'orientation par l'action)
- Définir les stratégies les plus adaptées aux enjeux et aux questions rencontrés sur le terrain, en pertinence avec les données institutionnelles et les ressources humaines (projet politique et questionnement éthique).

2/ Le processus d'apprentissage dans ce diplôme :

- Passer de structures de préférences, de croyances et de convictions à des références organisées en système avec des valeurs.
- Passer de la formalisation d'une pratique pour la rationaliser par des normes à la conceptualisation de cette pratique pour la problématiser par des références.
- Commencer à élaborer une formalisation de la pratique, conceptualisée depuis un système de références organisé.

La professionnalisation, ici, c'est d'abord l'acceptation de la posture de l'autre. Un intervenant professionnalisé en évaluation, c'est quelqu'un qui sait où sont ses limites, et s'il a fait ses choix, s'il a pris position, il admet qu'un autre puisse en avoir fait d'autres. Même si « l'idéal », comme on le croit ordinairement, serait que tout le monde puisse faire à la fois de l'expertise et de la consultance, on ne peut pas exiger que tous jouent les deux postures. Mais au moins que, s'il y a choix d'une seule posture, ce soit dans le respect de l'autre posture. Et qu'on arrête de croire que parce qu'on est évaluateur, on a accès au tout de l'objet. L'évaluation ce n'est pas un point de vue panoptique, au-dessus de l'objet, c'est au contraire une façon d'aborder l'objet.

Or il y a deux façons totalement hétérogènes, différentes d'entrer en contact avec l'objet à évaluer, de le rendre intelligible : pour le surveiller ou pour le questionner, pour le contrôler ou pour mettre en relief ce qui importe, pour vérifier la conformité du sens donné ou pour chercher du sens. Et ces entrées sont honorables toutes les deux. Dans ce groupe se pose donc la question de la posture d'expert ou de consultant ou des deux possibles. Choisir une posture n'empêche pas de se questionner sur l'articulation avec l'autre posture. L'articulation ne se réduit pas à la métaphore organique de deux os qu'un ligament permet de faire jouer ensemble. D'autres modèles de l'articulation existent.

Se demander en permanence ce qu'aurait fait un guide, un expert si je suis en posture d'accompagnateur, (ou se demander en permanence ce qu'aurait fait l'accompagnateur, si je suis en posture d'expert). Se demander en permanence ce qu'aurait fait l'autre, pour faire le contraire, c'est articuler les postures.

3/ Conception de la formation dans ce Master :

Le thème de la place

-Distinguer les universitaires, des professionnels intervenants dans ce diplôme, même si tous sont formateurs. Le cursus du diplôme est « gouverné »³ par le responsable du diplôme. Il organise la maquette du diplôme qui est ensuite habilitée par le Ministère pour quatre ans, il construit le programme et le planning et « recrute » des intervenants. Les intervenants externes à l'université sont donc de fait situés dans une hiérarchie fonctionnelle : ils sont prestataires de service. Le responsable du diplôme est en quelque sorte un « employeur » des intervenants : il passe commande sur une thématique et il est garant de la présence des fondamentaux du diplôme, indiqués dans ce cahier des charges. Les intervenants ne sont pas statutaires, ils ne sont pas des collègues du responsable du diplôme. Ils sont intéressants justement parce qu'ils sont différents des universitaires. On veillera donc à ne pas déteindre : chacun parle depuis sa place et s'occupe de ce qui est de son ressort.

-Ce cursus n'appartient à personne. Il n'est pas pérenne, seule l'institution (l'université) a vocation à l'être. Intervenir une année ne veut pas dire intervenir à nouveau l'année suivante automatiquement, ne veut pas dire « être titulaire du cours ». Dans tous les modules de formation interviennent plusieurs formateurs (professionnels ou universitaires). Il n'est pas possible qu'un module soit confisqué par un intervenant.

-Le changement appartient à l'étudiant qui en est responsable⁴. Mais des avis⁵ circonstanciés, contextuels, situés (et non pas des jugements) peuvent être donnés par les formateurs en fonction de ce qu'ils ont cru comprendre du trajet⁶ de l'étudiant. Pour l'intervenant, la posture de formateur est la seule légitime. Personne ne s'arroge le droit de ne faire que du suivi, du tutorat ou de l'accompagnement⁷ des étudiants tout au long de l'année : le risque de diriger leur processus de changement, de capter leur évolution, est trop grand. Seuls des moments⁸ de ce type peuvent exister, en lien entre eux. Le modelage des étudiants⁹ est proscrit, et surtout le rapt affectif¹⁰. L'intervenant est un formateur, ce n'est ni un superviseur, ni un aidant, ni un accompagnateur, ni un guide spirituel.

-C'est à un personnage que les protagonistes ont à parler. L'étudiant n'est pas l'enfant de l'intervenant, ni le tout fantasmé d'une « personne authentique » et l'intervenant n'est pas un parent : il joue un rôle, il assure une fonction (de formation), il joue un personnage professionnel¹¹. Il joue vraiment¹². Il raconte de vraies histoires et non pas des histoires vraies¹³.

-Chaque intervenant garantit sa propre prestation. Il n'est pas nécessaire que tous les intervenants se connaissent. Chacun d'entre eux est temporairement partenaire du responsable du diplôme. Il ne s'agit pas d'une collaboration à un grand tout qui serait « l'équipe du diplôme ». La solidarité n'est pas directe sur un ou des objectifs communs qu'on

3 Ardoino, J. (1978) *Propos actuels sur l'éducation*, Paris : Bordas, 6° éd.

4 Giust-Desprairies, F. (2003) *L'imaginaire collectif*. Paris : ERES.

5 Vial, M. (2001) *Se former pour évaluer, se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles : De Boeck Université.

6 Ardoino, J. (2000 b) *Les avatars de l'éducation*. Paris : PUF.

7 Vial, M. , Caparros-Mencacci, N (2007) *L'accompagnement professionnel ?* Bruxelles :De Boeck

8 Stern, D. (2000) Les processus de changement en référence au concept de connaissance implicite. *Filiations psychiques*, Halfon, Ansermet, Pierre Humbert, Le fil rouge, PUF, Paris.

9 Fabre, J. (1994) *Penser la formation*, Paris : PUF

10 Fabre, M. La question du sens en formation, Barbier, J-M; (direction) *Signification, sens, formation*, Paris, PUF, 2000, pp.127/138

11 Donnadiu, B. (1998) Le projet dans la formation professionnelle, de la personne et personnage, *Recueil des cahiers de 1997*, Aix-en-Provence : En question, Cahier n°7, pp.11-28

12 Winnicott, DV. (1975) *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard. (1971)

13 c'est justement ainsi qu'on respecte la personne.

partagerait : ce n'est pas de la simple participation. Partenariat¹⁴ signifie que chacun a ses « objectifs » et qu'il a compris que pour atteindre ses propres « objectifs », il a besoin que l'autre atteigne les siens. L'intervenant est au clair avec ses objectifs et ne les confond pas avec ceux du responsable du diplôme, ni avec ceux des étudiants. L'intervenant assume ses objectifs. Si des divergences, des écarts, des conflits posent problème l'intervenant en parle avec le responsable du diplôme.

Le thème du tiers

--L'intervenant représente le corps professionnel¹⁵ auquel il appartient, comme les universitaires représentent l'institution dont ils sont membres. Ils ne parlent pas seulement en leur nom. Pour le formateur, laisser de l'espace entre soi et les étudiants est indispensable : s'immiscer dans le trajet de l'étudiant pour, par exemple, le séduire, pour se l'attacher, c'est laisser l'implication¹⁶ prendre le dessus. L'implication se travaille toujours de pair avec la distanciation, comme l'auto-contrôle avec l'auto-questionnement¹⁷. Faire tiers, ce n'est pas proférer ce qu'il faut faire, ni persuader quelqu'un du bon trajet à suivre¹⁸. **En formation, c'est d'abord le savoir mis en circulation qui fait tiers.** L'affectif n'a aucune raison de se déployer dans le champ de la formation, ni sympathie, ni antipathie¹⁹. Pas d'inceste²⁰: le formateur invoque le tiers, l'actualise chaque fois qu'il sent une aspiration à la fusion²¹.. (ou à son contraire : l'abandon), entre lui et les étudiants.

-Le formateur doit tenir à parité les deux missions : d'accélérer le changement par l'acquisition du savoir et de développer les potentiels de l'étudiant. Il articule le contrôle et le reste de l'évaluation, le guidage dans le programme et *les moments d'accompagnement*.

Accélérer le changement du pouvoir d'agir²² de l'étudiant est ce qui oriente tout le travail des formateurs : ce que le formateur a en charge est d'abord cette accélération du changement pendant la formation. Le contrôle des acquisitions prend son sens dans ce contexte : accompagner, oui, parfois, mais aussi guider, la plupart du temps et aussi contrôler vraiment, quand il le faut. La formation est d'abord une situation sous contrôle du responsable du diplôme qui a des objectifs à atteindre et des comptes à rendre, des vérifications à faire, notamment d'utilisation des savoirs distribués, il n'est pas possible de n'y faire que de l'accompagnement. Sur ce socle solide, ne peuvent exister (sauf à continuer de confondre l'accompagnement avec le suivi, le soutien, le guidage) que des *moments d'accompagnement* pour pouvoir « déstabiliser et contenir » le changement du formé. Un moment au sens de Stern (2000, p.74), c'est-à-dire « une courte tranche temporelle où quelque chose d'important, d'essentiel pour le futur arrive ». En somme, l'accompagnement n'est pas de la formation ; la formation n'est pas que de l'accompagnement mais aussi du guidage.

Il n'empêche que les formateurs sont là pour faire médiation²³, c'est-à-dire travailler l'allier/délier. L'allier n'a pas de sens sans le délier²⁴. Par exemple, il est apparu important de faire attention au tutoiement qui peut entraîner vers une familiarité de mauvais aloi. La proximité est trop risquée : le destin de l'étudiant n'est pas le destin du formateur. L'étudiant a mieux à faire que de lui ressembler : il a à devenir lui-même, à trouver sa parole. Etre proche des étudiants se paie²⁵. Ce qui ne veut pas dire s'en éloigner. Le tutoiement, par exemple, n'est pas un simple signe de relation démocratique, il est ambigu en ce sens qu'il peut faire croire qu'on est pareils et permettre toutes les dérives de la relation d'amour²⁶. En être conscient peut même permettre de l'employer.

Eviter toute tentation de fusion mimétique²⁷ : ne pas se mélanger. Mais être disponible aussi pour écouter. Il est important pour le formateur de ne pas confisquer le tiers comme le fait le guide dans sa version de contrôle, quand il devient un « gourou ». L'intervenant comme l'étudiant est un tiers venant, il est de passage. Et il apporte autre chose que les universitaires. L'étudiant est dans un autre cercle. Conserver l'énigme de l'autre.²⁸

Ce ne sont pas les formateurs qui régulent les formés : la régulation est faite par l'étudiant²⁹. Le conflit³⁰ peut s'utiliser pour renvoyer l'autre à lui-même, à sa responsabilité, pour provoquer de la régulation dont on ne sait pas si elle se fera. Le débat sous toutes ses formes est l'outil premier du formateur. Le formateur organisera ainsi un espace de déliaison³¹, d'interpellation. L'espace de confiance en formation n'est pas du maternage, n'est pas une entreprise de pacification ni

14 Berger, G. (1988) participation au colloque Les démarches et instruments de la recherche en évaluation : mise en question. Bruxelles : ADMEE.

15 Lhuillier, D. (2006) *Cliniques du travail*. Paris : Eres

16 Versini-Lankester, N. Implication et investissement, le jeu de l'être et de l'avoir. *Pour*, n° 88, 1983, pp. 61 - 65.

17 Vial, M. (1998). L'auto-évaluation comme auto-questionnement. Cahier n°12. *Recueil des cahiers de l'année 1997*, pp. 143-199.

18 Beillerot, J. (1998) *L'éducation en débats : la fin des certitudes*. Paris : L'harmattan

19 Ardoino, J. (1992) L'implicite, l'irrationnel et l'imprévisible en pédagogie, conclusion. *Cahiers de l'ISP*, n°19, pp. 125-149.

20 Vallet, P. (2003) *Désir d'emprise et éthique de la formation*. Paris : l'Harmattan.

21 Cifali, M. (1994) *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.

22 Clot, Y. (2001) Editorial Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. *Education permanente* N° 146, pp. 7-15

23 Imbert, F. (1985) *Pour une praxis pédagogique*. Vigneux : Matrice.

24 Imbert, F. (1992) Vers une clinique du pédagogique, un itinéraire en Sciences de l'Education. Vigneux : Matrice PI.

25 Cifali, M. (1994) *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.

26 Cifali, M. (1994) *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.

27 Martinez, M-L. (2003) *L'émergence de la personne, éduquer, accompagner*. Paris : l'harmattan - Girard, R. (1972) *La violence et le sacré*. Paris : grasset

28 Fustier, P. (2000) *Le lien d'accompagnement, entre don et contre-don*. Paris : Dunod.

29 Vial, M. (2001 a) Evaluation et régulation. Figari, G, Achouche, M & Barthélémy, V. *L'activité évaluative : nouvelles problématiques, nouvelles pratiques*, Bruxelles : De Boeck Université, pp. 68-78

30 Cifali, M. (1994) *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.

31 Imbert, F. (1995) *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Paris : ESF.

d'échafaudage de l'autre, mais un processus dialogique et une aire de séparation infinie³². au service de l'autonomisation. L'autonomie n'est pas un état de fait mais un processus inachevable³³. comme la professionnalisation. Nous sommes dans une relation éducative.

Le travail à l'université consiste à problématiser³⁴ des savoirs et non pas à transmettre du savoir vrai (ou des techniques non discutées, à appliquer). Le formateur donne du tissu, l'étudiant confectionne ses habits, sa garde-robe entière ou ... un bikini. C'est la validation qui décidera de l'opportunité de tels choix. Il n'y a pas de prêt à porter.

L'étudiant ne doit rien aux formateurs. Ceux-ci sont payés pour exercer la fonction de formation. Les étudiants ne sont pas redevables d'un impôt affectif³⁵. Inversement, les formateurs n'ont pas à se payer sur les étudiants en obtenant leur amour³⁶. La formation est un dialogue et non pas une donation, un don charitable³⁷. Chacun a à tenir sa parole pour éviter la spirale de la dette.

Prendre des risques, aller loin dans la relation éducative fait partie des missions du formateur. C'est ce qu'on attend de lui, c'est « normal », c'est son quotidien. Donner son mail, oui, son amitié, pas sûr : travailler dans l'estime de l'autre³⁸ n'est pas avoir une aventure commune. Etre avec, en retrait ou devant ou à côté : jamais sur la même longueur d'ondes. Garder son quant à soi, des-adhérer pour que l'autre ne colle pas et chemine dans sa différence. Et inventer en situation. L'éthique de la relation³⁹ sera privilégiée sur l'éthique principale⁴⁰.

Le thème de la face

Tout concourt à permettre à l'étudiant de faire face⁴¹. De se poser comme singulier. De confronter son point de vue. Le formateur a le souci de laisser de l'indécidable⁴². Ne pas programmer son destin ; pas de jugement de valeur. La pertinence sera toujours privilégiée sur la cohérence⁴³. le rebond sur la connection, le trajet sur la trajectoire, l'histoire sur le dogme. Chacun fait ce qu'il peut pour exister. Les rituels sont là pour relier. L'exigence est une forme de respect.

Ménager sa propre face, c'est en tant que formateur, être pertinent au cadre dessiné dans le cahier des charges du diplôme. L'intervenant s'y référera pour évaluer sa prestation. Tout commentaire, tout désaccord sera travaillé avec le responsable du diplôme, pas avec les étudiants, ni devant eux. De même, toute dérive pour le partage d'un monde privé est exclu.

Préserver la face⁴⁴ de l'étudiant consiste à ne parler que du personnage (professionnel) qu'il joue et jamais de sa personne. Ne jamais « mettre à mal » : toujours situer son propos. Ce n'est pas acquiescer et aller toujours dans son sens : le débat, forme langagière du conflit⁴⁵, fait partie du rôle du formateur. Provoquer, interpellé aussi, mais dans les bornes de ce que le formateur a en charge : une accélération du changement dans le temps de la formation seulement. L'avenir du formé lui échappe⁴⁶. Il n'est de rencontre que située. Former, c'est déstabiliser et contenir. La relation éducative est aussi un travail aux limites.

32 Imbert, F. (1995) *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Paris : ESF.

33 Castoriadis, C. (1973) *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Seuil.

34 Danino, Ph. (1999) Problème et problématisation en philosophie. *L'enseignement philosophique* N° 6, pp.3-23 - Meyer, M. (1986) *De la problématologie : philosophie, science et langage*. Bruxelles : Mardaga.- Deleuze, G. & Guattari, F. (1980) : *Mille plateaux. Capitalisme et schizophrénie 2*, Paris : Editions de minuit - Caparros-Mencacci, N. (2003) *Pour une intelligibilité de situations de confrontation à un problème, dans l'enseignement et la formation universitaire professionnalisante*. Thèse de doctorat, Atelier National de Reproduction des Thèses : Lille.

35 Bourgeois, E. (2000) Le sens de l'engagement en formation. Barbier, J.M., sous la direction de. *Signification, sens, formation*, Paris : PUF, pp. 87-106

36 Cifali, M. (1994) *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.

37 Fustier, P. (2000) *Le lien d'accompagnement, entre don et contre-don*. Paris : Dunod.

38 Hameline, D. (1987) De l'estime. Delormes, C. *L'évaluation en question*, Paris : ESF, CEPEC, pp. 193-205.

39 Cifali, M. (1994b) Tendresse et violence, conférence site unige.Ch/fapse/Sse :teachers/cifali/articles

40 Schwartz, Y. (2001) Théories de l'action ou rencontres de l'activité ?, *Raisons Educatives, Théories de l'action et éducation*, pp.67-91.

41 Lévinas, E. (1982) *Ethique et infini*. Paris : Fayard

42 Fustier, P. (2000) *Le lien d'accompagnement, entre don et contre-don*. Paris : Dunod.

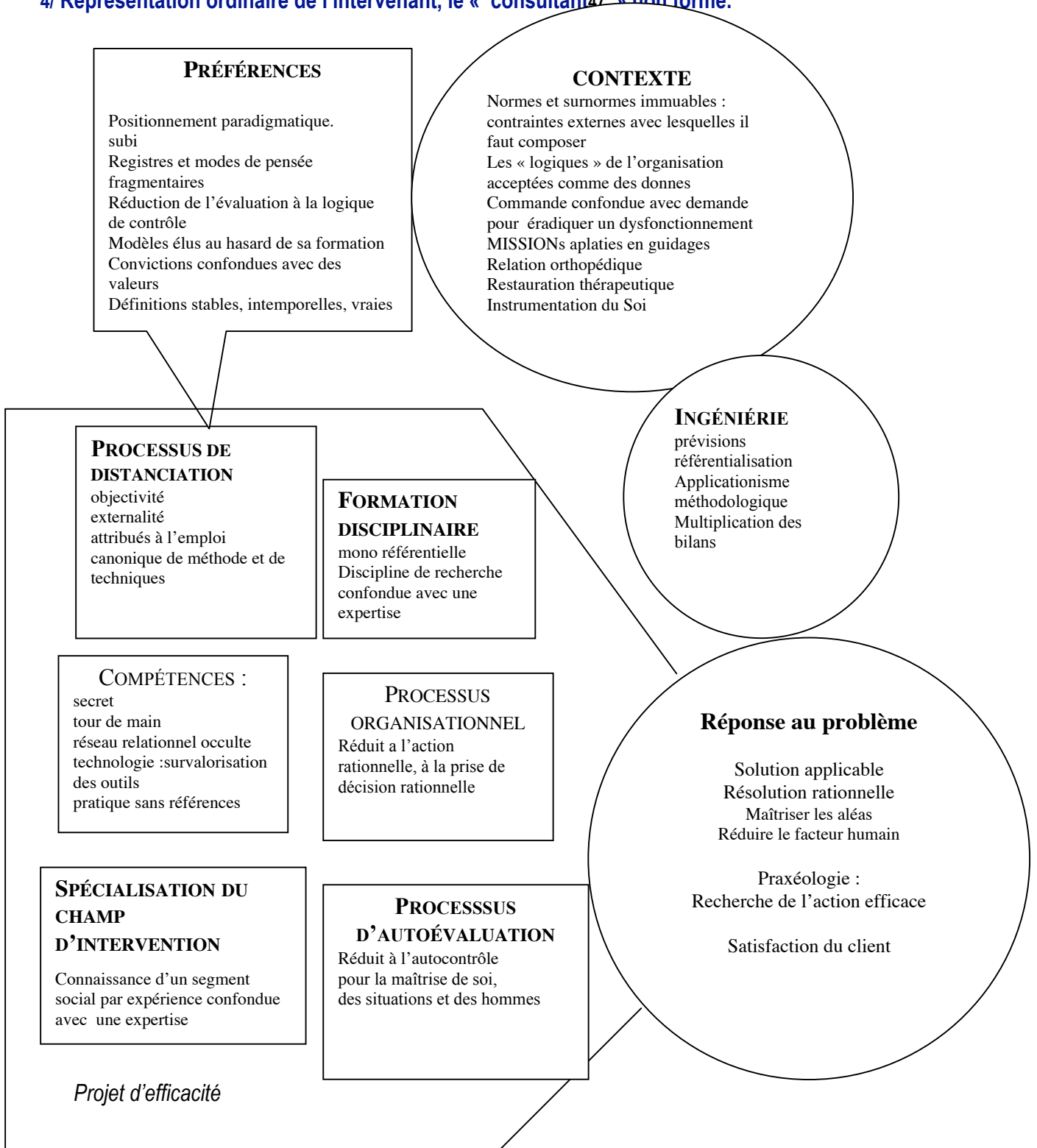
43 Vial, M. (2000) *Organiser la formation : le pari sur l'auto-évaluation*, Paris : L'Harmattan

44 Goffman, E. (1967) *Les rites d'interaction*. Paris : Ed de Minuit

45 Barus-Michel, J., Giust-Desprairies, F., Ridet, L. (1996) *Crises, approche psychosociale clinique*. Paris : Desclée de Brouwer

46 Harvois, Y. (1987) Le contrôle, cet obscur objet du désir. *Pour*, n°107, pp. 116-119.

4/ Représentation ordinaire de l'intervenant, le « consultant⁴⁷ » non formé.



47 Au sens ordinaire du mot employé comme générique à la place de intervenant

Cette représentation ordinaire du « consultant » est bien illustrée par ce texte (extrait de Arrivé, J-y ; & Frings-Juton, I. (2004) *Maîtriser le coaching*. Paris : Liaisons .Pages 72-74) :

[...] « Un consultant est « une personne ou une équipe supposée compétente qui est consultée par une autre personne, un groupe ou une organisation pour émettre un avis sur un problème et indiquer ce qu'il convient de faire... Or les caractéristiques d'une situation de conseil sont les suivantes : il s'agit toujours d'une relation [...] entre un système client et un système intervenant [...] Le consultant est supposé maîtriser des savoirs, des outils, une expérience, une compétence que le client ne possède pas » (Bercovitz, A. Esquisse d'une analyse de la fonction de conseil. *Connexions* n°49, 1987) [...]

Quant au consultant classique, il formule, analyse, diagnostique, propose des préconisations et peut aller jusqu'à mettre en œuvre ses propres solutions dans l'entreprise. En forçant un peu le trait on retrouve ici la différence quasi anthropologique entre les partisans du faire et ceux du faire faire.

Classification proposée par Stern et Tutoy dans *Le métier de consultant*, Ed d'organisation, 2001 :

- le conseil stratégique : le consultant intervient sur l'origine et les moyens de traiter le problème depuis le diagnostic jusqu'à la mise en œuvre des solutions proposées
- - conseil méthodologique : le consultant est appelé pour résoudre un problème préalablement identifié (ou supposé l'être)
- -conseil de service : c'est la plupart du temps la prestation d'un spécialiste dont l'entreprise ne dispose pas en permanence (un spécialiste juridique, un développeur en informatique, un spécialiste du marketing direct...)

[...] Le conseil⁴⁸ définit et met en place un plan d'actions à la demande d'un commanditaire, généralement celui qui dirige l'entreprise ou l'organisation . [...] »

A quoi on peut répondre :

« Les acteurs sociaux souhaitent résoudre des problèmes. Leur demande concrète explicite est toujours une demande de solution pour résorber ce qu'ils nomment des dysfonctionnements. Mais, à travers les problèmes posés, ce sont le plus souvent des relations et des conflits qui sont en cause. (Note : C'est pourquoi il serait plus juste, comme le propose Robert Sévigny (1993), de parler d'enjeux plutôt que de problèmes) » ⁽⁴⁹⁾

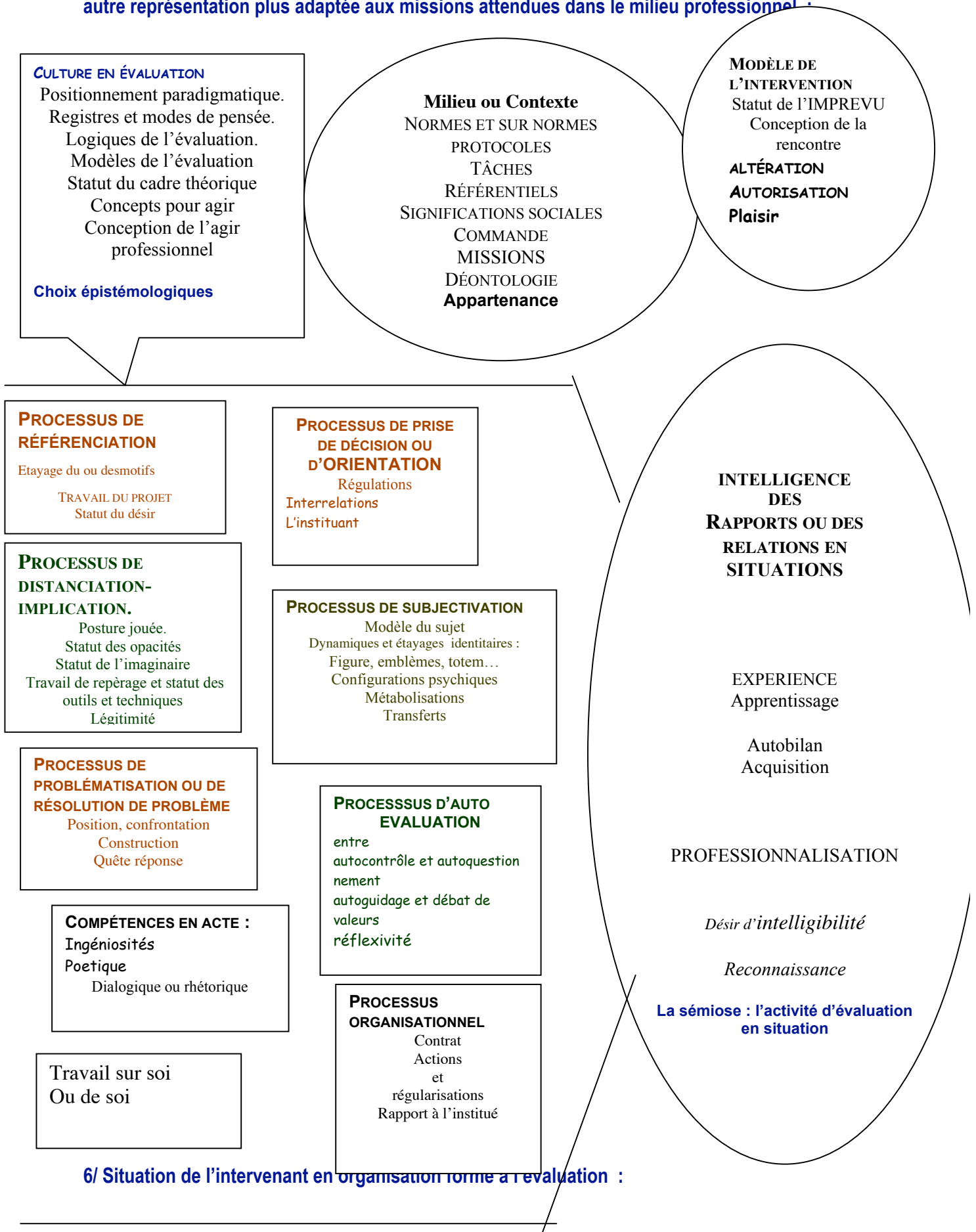
Ne plus confondre le consultant et l'intervenant ! L'intervenant est le seul terme générique.

L'évaluation est, pour le sujet, une problématique du Pouvoir, avec laquelle il n'a jamais fini de débattre. Etre formé n'est pas échapper aux surnormes sociales, l'évaluateur (mais aussi l'évalué, donc tout évaluant) est *agi par* (soumis) à l'air du temps, au consensus, aux évidences, aux allant de soi, aux normes et aux surnormes sociales, à des affects, des investissements symboliques, à un "imaginaire". Etre formé c'est en être averti, ce n'est pas passer —miraculeusement— au travers. Le projet de formation est de rendre intelligible le processus d'interprétation des pratiques.

48 anglicisme, traduction approximative qui ne distingue pas le guidage de l'accompagnement

49 Giust-Desprairies, F. (2003) *L'imaginaire collectif*. Paris : ERES, p.29

5/ Pour sortir de la représentation ordinaire du « consultant », la formation veut construire une autre représentation plus adaptée aux missions attendues dans le milieu professionnel :



6/ Situation de l'intervenant en organisation forme à reevaluation :

Ce master (D) aide à se repérer dans le magma des pratiques existantes et prépare à l'expertise et à la consultance *en collectif*.

(en italiques ci-dessous) ⁵⁰

Un master 2 spécifique (EVA 2) prépare au coaching, à l'accompagnement professionnel en individuel (voir l'autre cahier des charges).

	En collectif	En individuel
Posture d'Expert	<p style="text-align: center;"><i>Dans le Contrôle</i></p> <p><i>Audit</i> <i>Bilans</i> <i>Pilotages</i></p>	<p>Conseil individuel – « Développement personnel »</p>
de Consultant	<p><i>Promotion des dynamiques</i> <i>Réorientations</i></p>	<p>« Coaching »</p>
	<i>Dans l'accompagnement</i>	

00000-----000000000000000-----0000000000000000-----00000000000

« L'accompagnement exclut les situations qui appellent de la part de quelqu'un dont c'est la fonction statutaire, soit un enseignement, soit un conseil (au sens de donner un conseil) soit une guidance ou une conduite, [...] soit plus généralement une solution, une décision ou une expertise technique. » Le Bouèdec G. et all. *L'accompagnement en éducation et formation, un projet impossible ?* Paris : l'harmattan, p.133

NB Le développement personnel n'est pas l'objet de diplômes universitaires. Il induit une relation au mieux d'aide thérapeutique ou parapsychologique hors champ en Sciences de l'éducation.

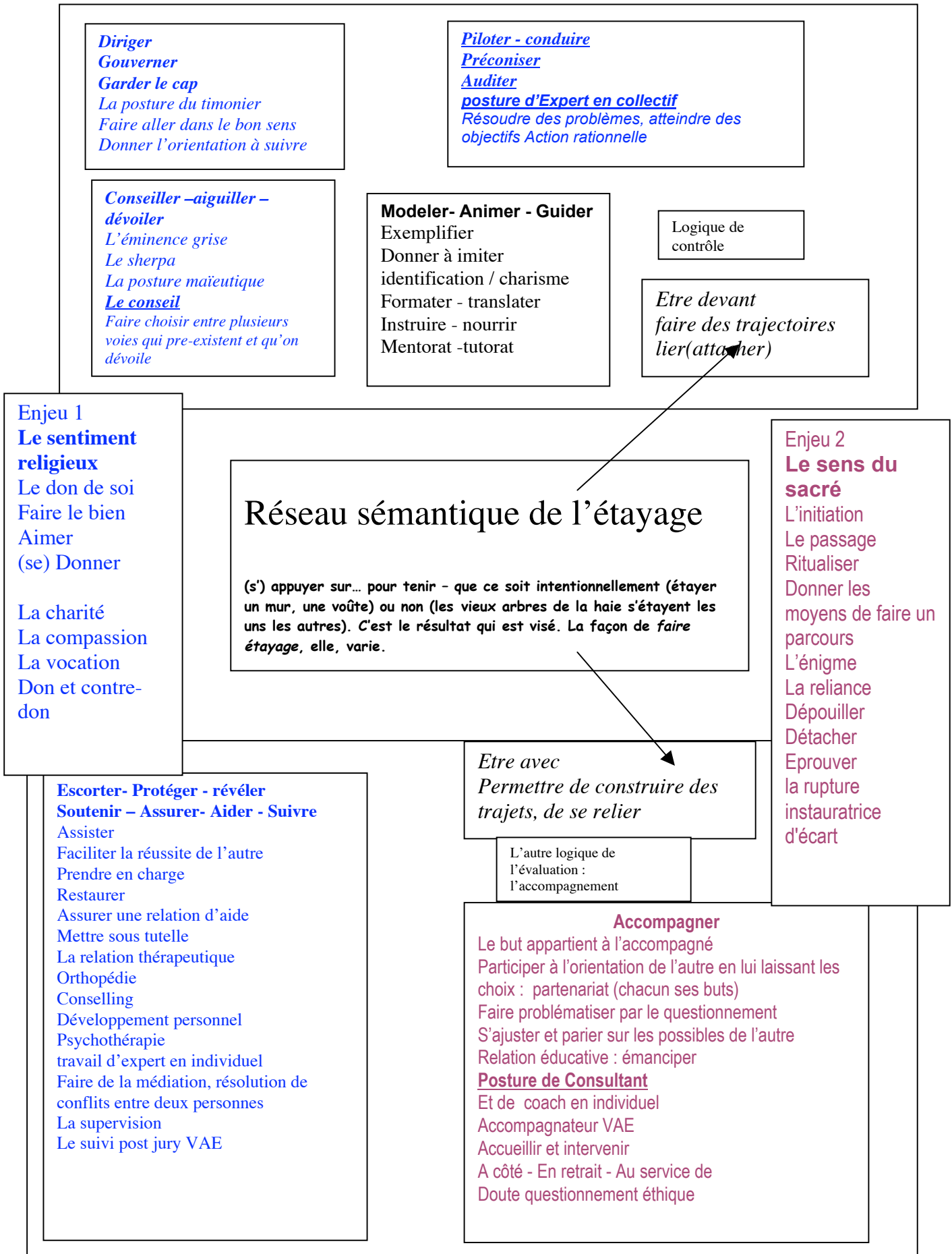
⁵⁰ ce diplôme ne prépare pas à l'expertise en individuel. Des formations instrumentales (PNL ; AT, sophrologie etc) existent ailleurs mais l'étudiant peut les avoir suivies avant de venir dans ce master.

7/ la question des postures

Statut - métier	Intervenant en organisation			
Orientation	Piloter vers le changement	Les deux possibles	Accompagner le changement	
Postures	dans l'expertise Résolution de problèmes Régularisation-Restauration	L'intervenant	Dans l'Accompagnement Problématisation des enjeux Régulation - Orientation	
et types d'étayage obtenu	Collectif Vérification de conformité Diagnostic, bilans Conduite Mise en cohérence	<i>Individuel</i> Suivi Encadrement Tutorat Mentorat Conseilling Guidage Conseil individuel	Consultant Collectif Travailler avec les équipes sur leurs propres Références	<i>Individuel</i> Faire route ensemble L'accompagné décide du but
Postes ou activités	<i>Spécifique à l'expert :</i> Gestion des compétences Audit plus ou moins participatif Bilans de fonctionnement Gestion des ressources Qualiticien Recruteur de personnel Enquêtes Aide à la décision	<i>Commun aux deux :</i> Entretiens annuel d'évaluation, Conseil en formation, Conseil en développement, Formation à l'évaluation, Etudes, Evaluations de dispositifs et de procédures ...	<i>Spécifique de l'accompagnement :</i> Accompagnateur VAE, L'accompagnement des personnels, Coaching individuel de managers Accompagnement du changement Développement de projets Remaniements des configurations symboliques et des projets ...	
Figures identificateurs	Le sachant, le maître Le guide de haute montagne L'entraîneur sportif	Le tiers venant Le passeur L'éducateur	L'ami critique L'analyste Le compagnon de route	
Logique d'évaluation qui les distingue	Logique du contrôle De l'expertise, De la maîtrise, De la gestion De la prévision du faisable De la conformisation Du prévisible	Va-et-vient Articulation possible des deux logiques Distinction permanente Double compétence	Du reste de l'évaluation De l'accompagnement De la promotion des possibles de l'autre De l'autonomisation De l'imprévisible	

Schéma 2.

L'intervenant, parmi les pratiques d'étayage.



8/Le dispositif d'intervention⁵¹

Trois étapes⁵² pour le guidage : un repérage pour l'expert

La posture de l'expert, du pilote, du guide est soutenue par l'adhésion au principe de changement par la décision éclairée qui suppose que les problèmes de fonctionnement repérés (dysfonctionnement, malaises, inefficacité...) trouvent une de leurs sources dans des décisions inappropriées, hâtives ou partielles. L'action intervenante vise la correction de ces décisions⁵³.

<p><i>Etape 1</i> <i>La contractualisation</i> Création d'un espace de problème à résoudre</p>	<ul style="list-style-type: none"> - acceptation de la demande formulée - identification du dysfonctionnement (diagnostic, prises d'information sur le système : enquête systématique) - passage de la demande à la commande : - établissement d'un contrat d'objectifs - construction d'une problématique : mise en place d'une démarche de résolution du dysfonctionnement
<p><i>Etape 2.</i> Mise en place d'une recherche de solutions</p> <p>Par exemple, dans un dispositif « de débat »</p>	<ul style="list-style-type: none"> - une logique d'expérimentation alimentée par les discussions et les débats dans les groupes de travail, s'il y en a (contrôle participatif) - effort constant de l'expert pour ramener tout indice ou tout événement de la vie collective à un modèle d'interprétation du système qu'il possède - jeux des postures et des figures : persuasion - réunions, confrontations, construction de compromis et de solutions
<p><i>Etape 3</i> étape de prise de conscience</p>	<ul style="list-style-type: none"> - générer et favoriser une prise de conscience de leurs rôles, utilités et ressources stratégiques dans le fonctionnement global et quotidien du système - production de connaissances sur le fonctionnement social de l'institution considérée - élaboration d'une lecture sociale du fonctionnement - formalisations, décisions, - implantation de la solution
Le dispositif du guidage	

51 Extrait de Vial, M. ; Mencacci, N. (2007) *L'accompagnement professionnel ?*

52 Etape : déroulement linéaire, chronologique, avec sensation à chaque étape d'entrer dans autre chose. Effet cumulatif : les étapes enchaînées doivent produire un effet attendu.

53 D'après Uhalde, M. (2001) *L'intervention sociologique en entreprise, de la crise à la régulation sociale*. Paris : Desclée de Brouwer

Trois phases⁵⁴ pour l'accompagnement professionnel

La posture de l'accompagnement, chez le consultant ou le coach en individuel repose sur le principe de confiance dans les possibles de l'autre pour exploiter la crise, déplacer avec l'intervenant les difficultés pour les assumer (c'est-à-dire faire avec)⁵⁵ : « il s'agit de créer les conditions dans lesquelles les interlocuteurs prennent conscience que le changement qu'ils veulent mettre en place autour d'eux passe par une mutation de leur propre identité, de leur rôle et de leur positionnement, par le changement de leurs représentations, par le changement culturel et la remise en question permanente d'eux-mêmes. »⁵⁶

Phase 1 L'entente Création d'un espace de problème à élucider	<ul style="list-style-type: none"> - Passages de la commande affichée à la demande (cachée, ambiguë, latente) - identifications successives de la situation problématique (enquête sélective) - négociation de la commande en fonction de la demande entrevue - établissement d'un contrat de réalisation révisable - mise en place d'un espace de questionnement
Phase 2 La rencontre Cheminement vers le changement	<ul style="list-style-type: none"> - organisation des situations d'entretiens, comme entre-deux, espace d'investigation, « milieu pour l'étude »⁵⁷ - mise en scène de la problématisation de l'autre - jeux des postures et des figures : l'initiation - repérage de ses habiletés, autoévaluation continue
Phase 3 L'expérience Retour sur l'appris	<ul style="list-style-type: none"> -identification des avancées produites, des déplacements effectués, des savoirs d'expérience mis en oeuvre - formalisations, - nouvelles questions
Le dispositif d'accompagnement en individuel ou en collectif	

54 Phase : les mêmes composantes sont présentes du début à la fin, ce sont des dimensions de l'agir. A un moment donné une des dimensions est primordiale et donne son nom à la phase. Ainsi les phases sont consubstantiellement interdépendantes et n'ont de sens que l'une par rapport aux autres. Les éléments de la phase 1 sont constitutifs mais pas forcément signifiants, dans la phase 2. Ainsi la demande est travaillée du début à la fin de façon plus ou moins ouverte, elle est centrale dans la phase 1.

55 D'après Ardoino, Dubost, Lévy, Guattari, Lapassade, Lourau, Mendel, (1980) *L'intervention institutionnelle*, Paris : Payot

56 Lenhardt, V. (2002) *Les responsables porteurs de sens ; culture et pratique du coaching et du team-building*. Insep consulting Editions, Paris 2^{ème} édition, p.12

57 Félix, C. (2004) : Des gestes de l'étude personnelle chez des collégiens, Pour une approche plurielle du travail scolaire, *Spirale* n° 33, pp. 89-100

II. Le référentiel des activités auxquelles prépare ce diplôme ⁽⁵⁸⁾

« Le monde est fait d'un nombre incalculable de réseaux qui unissent les choses et les êtres les uns aux autres. Ces réseaux sont formés eux-mêmes de mailles compliquées et relativement indépendantes. Les éléments qu'elles unissent ne sont pas fixes, et la forme même du réseau est soumise au changement : constitué d'une pluralité de petits systèmes doués chacun d'une vie autonome, il se forme, se déforme et se transforme sans cesse. »

Durkeim, E. *Quatrième leçon prononcée à la Sorbonne ; Critique du dogmatisme*. 1913-14

- Les débouchés du master : six missions possibles⁵⁹

NB. L'expertise n'est pas un type de mission mais un type de regard, une attitude de l'intervenant, une posture professionnelle symétrique à celle du consultant. L'expertise n'est pas seulement liée à un capital de savoirs mais s'inscrit dans un paradigme de la rationalité, de l'objectivité, de la causalité (le paradigme mécaniciste). **L'expert dit, le consultant fait dire.** Toutes les missions peuvent être accomplies depuis une posture d'expert ou une posture de consultant. Le premier pilote, il met en scène son référentiel ; le second fait travailler le référentiel de l'autre, il accompagne.

58 L'intervention en organisation recouvre plusieurs missions parfois appelées (à tort) « métiers ». *Le référentiel de formation* (à quelles « compétences » prépare le diplôme) ne coïncide pas ici avec **le référentiel métier de l'intervenant en organisation** (description d'un métier, d'une profession ou d'un poste de travail), pour l'heure inexistant, dispersé dans plusieurs fiches ROME, par exemple, à « consultant » et à « Conseil » et d'autres... Le même intervenant peut ne pas savoir faire les six missions.

59 Au moins trois seront jouables à la fin de l'année par l'étudiant.

<p>L'intervenant en organisation ⁽⁶⁰⁾ formé en évaluation peut assurer ces six missions : ⁽⁶¹⁾</p>	<p>L'intervenant en organisation est appelé pour L'offre affichée par l'intervenant est</p> <p>Missions qui se déclinent en tâches, postes ou fonctions:</p>
<p>MISSION N°1</p> <p>ACCOMPAGNEMENT DU CHANGEMENT OU CONDUITE AU CHANGEMENT ⁽⁶²⁾</p>	<p>.Pour les organisations, en collectif: Conduite ou accompagnement de projets de développement. Management de projets et animation ou supervision d'équipes. Supervision d'équipes de direction : aide à la décision et au management. Supervision de plans d'améliorations reliés aux stratégies de l'organisation. Aide à la définition ou préconisation des orientations stratégiques d'une organisation. Gestion prévisionnelle des emplois et des compétences : Valorisation des ressources humaines. Gestion du plan de formation Conception ou aide à la mise en place d'outils d'organisation et de régulation sociale (fiches de postes, entretiens d'évaluation, évaluation de dispositifs). Accompagnement ou pilotage des démarches qualité. Accompagnement ou pilotage des procédures d'accréditation, de labellisation ou de certification. Aide à l'établissement d'un système de veille, de vigilance organisationnelle et de gestion par compétences. « accompagnement d'équipes » : accompagnement du changement en collectif pour des ré-orientations stratégiques</p>
<p>Mission n°2.</p> <p>AIDE AUX PROJETS D'EVALUATION ⁽⁶³⁾</p>	<p>Evaluation des structures associatives : optimisation, régulation, développement, valorisation de leurs spécificités. Evaluation des conditions de travail et des relations humaines professionnelles dans l'organisation. Evaluation de l'ordonnance du travail, du circuit d'information. Accompagnement ou pilotage méthodologique pour des évaluations (par exemple dans la démarche de modernisation d'une ville). Elaboration d'outils d'évaluation par une démarche participative. Conception d'outils d'évaluation Accompagnement ou pilotage pour la mise en œuvre de la démarche de qualité sociale. Mise en place de dispositifs de suivis. Assistance technique à l'ingénierie de formation. Aide à la construction ou proposition de référentiels de compétences (d'activité, de performances, des pratiques, de formation...etc). Formation à l'évaluation : faire acquérir une culture en évaluation, démultiplier dans l'organisation les acteurs capables de choisir une méthodologie d'évaluation en fonction du type de projet à conduire et développer les compétences évaluatives chez les acteurs pour qu'ils puissent faire des choix méthodologiques pertinentes à leur projet.</p>

60 Par organisation on entend l'institution, l'établissement, le service auprès de qui l'intervenant travaille. Ces organisations peuvent appartenir à différents domaines tels que : l'entreprise, la Fonction publique ou la Santé. Il s'agit ici de la santé sociale qui recouvre les pratiques des Personnels de Santé, les pratiques citoyennes de santé ainsi que le médico-social et le travail social (et non pas seulement du sanitaire).

61 Le même intervenant peut ne pas recouvrir l'ensemble des missions possibles.

62 On préférera cet intitulé à celui de mission « d'animation et de formation », plus usité mais qui prête à confusion avec le poste de formateur

<p>Mission n°3.</p> <p>AUDIT social (64)</p>	<p>Audit social : évaluation du fonctionnement de l'organisation et des relations humaines au travail.</p> <p>Audit de la gestion des ressources humaines dans l'organisation.</p> <p>Mise en place d'instances de régulation</p> <p>Bilan de fonctionnement et conseil en perfectionnement.</p> <p>Analyse de la communication dans et de l'organisation.</p> <p>Mise en œuvre de la démarche de qualité sociale.</p>
<p>Mission n°4.</p> <p>CONSEIL (65)</p>	<p>- Conseil en développement « organisationnel : politiques, stratégies, éthique, ...</p> <p>Recrutement de personnel.</p> <p>Gestion des compétences (évaluation du système de formation et évaluation des compétences sur le terrain).</p> <p>Valorisation des ressources.</p> <p>Aide à l'anticipation des aléas</p> <p>Aide à la mise en œuvre de l'entretien annuel d'évaluation, du personnel.</p> <p>- Conseil en formation :</p> <p>Montage d'un projet de formation et de son évaluation.</p> <p>Evaluation des attentes, des acquis, des niveaux et des potentialités.</p> <p>Suivi du projet de formation construit.</p> <p>Evaluation des besoins de formation.</p> <p>Aide à la conception d'itinéraires de formation pertinents au projet de l'organisation.</p> <p>-Conseil individuel : amélioration des performance d'un acteur qu'on guide vers la réussite dans une tâche précise, à l'aide d'un référentiel (mentorat, tutorat, suivi)</p>
<p>Mission n°5.</p> <p>ETUDES et ENQUETES (66)</p>	<p>Enquêtes sur les besoins et les impacts des politiques publiques sur les organisations.</p> <p>Etudes d'employabilité dans un bassin d'emploi (soit étude des gisements d'emploi d'un B.E. ou bien études d'employabilité des personnes au chômage dans un B.E.).</p> <p>Etude de faisabilité, montage de dossiers de soutien de projets.</p> <p>Etude de dispositifs expérimentaux.</p> <p>Evaluation d'unité opérationnelle, de l'état fonctionnel d'une unité de travail : explicitation des critères sur les produits, les procédures et les processus.</p> <p>Apport d'éléments et de méthodologie en vue d'une aide à la prise de décision.</p> <p>Prospectives pour la mise en œuvre des politiques publiques.</p>
<p>Mission n°6.</p> <p>EVALUATION pour la REGULATION DES PRATIQUES (67)</p>	<p>Animation de groupes d'échanges et d'analyses de pratiques, supervision d'équipes.</p> <p>Capitalisation d'études de cas et articulation de ces ressources dans des groupes de travail.</p> <p>Formalisation des projets.</p> <p>Animation d'instances de régulation dans un projet.</p> <p>Communication de l'existant à l'interne.</p> <p>Interface de communication dans les partenariats : formalisation des échanges à l'interne et à l'externe de l'organisation.</p> <p>Professionnalisation des acteurs.</p>

63 correspond à la mission de « maîtrise d'œuvre » dans le Code de la construction et le Nouveau code des marchés publics : un accompagnement (travail du consultant) ou un pilotage (travail de l'expert) dans la conduite opérationnelle, ici des dispositifs d'évaluation.

64 Examen de l'état et des dynamiques du volet ressources humaines d'une organisation privilégiant la dimension relationnelle ; instrument de coordination des études et des améliorations, de gouvernement des expériences. A ne pas restreindre au bilan social. On peut distinguer : l'audit de conformité (au regard d'un certain nombre de normes internes à l'entreprise ou au groupe) ; l'audit d'efficacité (analyse des résultats par rapport aux buts ; détermination du coût d'obtention de ces résultats en moyens humains ; appréciation de la qualité de ces résultats.) ; l'audit stratégique (traduction de la stratégie sociale en plans et programmes ; convergence de la stratégie sociale et de la stratégie générale de l'organisation au regard des ressources humaines disponibles).

65 Aide à la décision stratégique, diagnostic et préconisations opérationnelles, missions « d'assistances à maîtrise d'ouvrage »

66 Exposé de la compréhension d'une question pour une organisation de la connaissance

Référentiel⁶⁸ d'activités⁶⁹ de l'expert⁷⁰

Compétences	Critères de réussite
1. Emission d'une offre de service professionnelle	se veut externe, distancié et détenteur des moyens intellectuels de construction du problème : il possède un modèle d'interprétation du système
	Assure des démarches de prospection. Produits des documents (plaquette).
	Se situe dans un réseau de personnes ressources
	Fait une proposition, présente sa prestation, répond à des appels d'offre, fait un cahier des charges
	Fait de la pédagogie du métier : explique ce qu'est l'intervention.
	Informe sur ses références, sachant que la mise en avant des outils masque un manque de savoir-faire et la recherche de la reconnaissance dans le regard de son client à qui on essaye à tout prix de faire plaisir.
	Vit l'exigence esthétique de l'intervention: le beau est efficace. Faire partager le goût du bel ouvrage.
	S'appuie sur l'exercice d'une déontologie : abus de confiance et manipulation mentale sont deux dérives auxquelles les professionnels tentent de répondre en exhibant des chartes et en faisant des efforts de communication
2. Création d'un espace de problème à résoudre étude de faisabilité	Fait formuler au commanditaire sa vision de l'organisation Passe de cette demande à la commande
	Organise un comité de pilotage, interface entre la base et les décideurs

67 mission trop souvent désignée de façon vague par le terme « d'animation et de formation »

68 Comme dans tout référentiel, les compétences peuvent ne pas correspondre à leur ordre d'apparition dans la pratique : la même compétence peut revenir plusieurs fois ou être un souci permanent pendant l'intervention. C'est bien pourquoi ce référentiel n'est pas un outil normatif. Il doit être approprié.

69 Ensemble de compétences et de signes de réussite de ces compétences qui veut décrire l'activité exercée et attendue d'un professionnel qualifié. Activité : Tout ce que fait, dit, pense et ressent l'acteur entraîné d'agir. « Le travail n'est pas seulement l'activité incontournable mais le lieu d'un enjeu identitaire » (Clot Y : Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. *Education permanente*, n°146, 2001, pp.35-51). Déborde toujours la tâche prescrite : « L'activité ne peut pas être seulement exécution, conformité aux prescriptions. Elle suppose la capacité à évaluer la situation présente dans toute sa spécificité et à y répondre avec justesse » (Lhuillier, D. 2006 *Cliniques du travail*. Paris : Eres, p.158)

70 Les organisationnels : le courant de la gestion des relations humaines et l'approche thérapeutique, se rejoignent dans des démarches *d'aide, d'assistance, de réparation ou de restauration*, dans une vision du monde comme un système régi par des lois et des normes, qui peut comporter des erreurs, dysfonctionnements ou pannes auxquels il faut remédier. La normalité, c'est l'ordre, le désordre relève du pathologique. Les conceptions du développement des organisations, de la psychothérapie, se rejoignent dans la défense de l'ordre établi. L'approche systémique, la sociologie des organisations, l'analyse stratégique s'inscrivent dans cette perspective réformatrice. L'intervenant se définit comme un chercheur praticien, a-politique, objectif. C'est l'expert. (D'après Ardoino, J. & al 1980 *L'intervention : imaginaire du changement ou changement de l'imaginaire ? L'Intervention institutionnelle*, Paris: Petite Bibliothèque Payot. pp 11-46)

Agit selon le principe de changement par la décision éclairée qui suppose que les problèmes de fonctionnement repérés (dysfonctionnement, conflits, malaises, inefficacité...) trouvent une de leur sources dans des décisions inappropriées, hâtives ou partielles. L'action intervenante vise la correction de ces décisions.

Enquête dans l'organisation. Les niveaux de l'organisation ont une cohérence interne ; obtient le tout en additionnant les parties. Relevé systématique Analyse du milieu : observations, contrôles, prélèvements significatifs, prises d'informations, analyses pas à pas, sur la structure et son organisation

Identifie les niveaux de pouvoir et la circulation des informations

Utilise interviews et questionnaires formels ou informels, l'analyse des documents.

Peut effectuer une série d'entretiens auprès des agents détenteur de savoirs sur l'organisation.

Identifie les dysfonctionnements. Fait des constats, bilans et des vérifications de conformité

Active modèles et théories applicables. Analyse en fonction d'un modèle théorique. Projette une grille de lecture des faits.

Choisit un des dispositifs d'évaluation compatible avec son système de références

Prend en compte les résistances au changement

Pense dans la résolution de problème et la prise de décision rationnelle :

-identifie les besoins non satisfaits et les problèmes non résolus

- identifie les occasions que l'on aurait intérêt à saisir.

- Formule un programme d'action :

Classe la situation en l'énonçant sous une forme interrogative

Spécifie à quelle autorité incombe la responsabilité de prendre la décision et identifie ceux qui ont le pouvoir de l'entraver

Formule les décisions possibles, dresse une liste explicite des décisions possibles pour clarifier la situation.

Centre son attention sur quelques choix possibles connus pour constituer une alternative acceptable.

Evalue en équipe la possibilité la plus prometteuse ou choisit une possibilité et la compare avec une autre qui lui est opposée, pour retenir la meilleure et avance ainsi.

Spécifie les critères dont on se servira pour peser les choix , les variables qui se prêtent à la mesure en s'aidant des taxonomies d'objectifs existantes comme moyen heuristique, pour les décliner en critères.

Détermine plusieurs règles de décision possibles pour procéder au choix : précise les conditions que doivent remplir chacune des décisions possibles pour qu'elles prévalent sur toutes celles qu'on envisage.

Enonce des règles mêmes approximatives, les essaye et choisit. Permet de mieux comprendre les critères.

Estime la chronologie qu'on entend respecter, prévoit un échéancier, détermine à quel moment doit s'opérer le choix. Planifie la construction des outils, de la collecte pour l'analyse des données puis leur transmission au décideur.

-Construit le problème pour le résoudre, problématique :

Regard externe surplombant à partir d'un référentiel a priori qui peut

	<p>s'améliorer en cours de route (devenir de plus en plus capable de capter les signaux et de les coder).</p> <p>- Sélectionne un possible :</p> <p>Obtient et juge le critère d'information pour chaque possibilité de décision. Obtient de l'information critériée relative à chaque décision possible</p> <p>Applique les règles de décision au critère disponible pour prendre la décision</p> <p>Fait un retour sur l'efficacité apparente du choix envisagé</p> <p>Confirme le choix envisagé ou l'abandonne et alors reprend le cycle de la prise de décision rationnelle</p>
3. Conception d'un dispositif d'intervention pour la rationalisation des pratiques	Dispositif conçu dans ces modes de pensée : le déterminisme et/ou dans le fonctionnalisme. ou dans le structuralisme Ou dans la cybernétique ou dans le systémisme ou la systémique pour gérer la complexité.
	Dans les registres de pensée <ul style="list-style-type: none"> - par objectifs - stratégique : du commandement - magique : sécurité assimilée à qualité
	Pense dans les oppositions : choix indispensable ou fabrication d'une alternative ou d'une fusion, mélange dans un troisième terme résolutif qui existe (le compromis) Suppose idéalement une troisième voie, un moyen terme, un « milieu » lieu de tous les arrangements ou d'une échappée vers le calme plat
4. Contractualisation de l'intervention pensée dans la résolution de problèmes, pour piloter le changement, implanter le changement, identifier les leviers du changement et conseiller les décideurs	Convention écrite Dispositif quantifié Tarification calendrier Etablissement d'un contrat de réalisation régulable Mise en place d'un solutionnaire Désir d'intelligibilité affiché dans la maîtrise des situations
	Eventuellement pose un diagnostic, rend un état des lieux au commanditaire
5. Mise en place d'une recherche de solutions Animation du dispositif prévu Mobilisation des acteurs	Rencontre des personnels représentatifs porteurs de leviers de changement.. Utilisation des outils d'enquête
	Met en scène son diagnostic pour y faire adhérer les acteurs choisis: (les groupes sont constitués par strates hiérarchiques afin de neutraliser certains antagonismes). Conduit les acteurs vers la prise de conscience du problème, structure leurs réflexions. Utilise les éléments de diagnostic comme leviers de mobilisation des acteurs qui, par leurs réactions et leurs analyses, produisent un nouveau matériau d'analyse L'interprétation est un décodage qui peut être donné à travailler aux acteurs (contrôle participatif) : il permet de localiser le dysfonctionnement et de le gérer ou le traiter.
	Fait participer les acteurs à la construction d'un compromis faisable : réunions, discussions, débats, confrontations qu'il anime et dirige

	<p>C'est le dispositif de débat : une logique d'expérimentation alimentée par les discussions dans les groupes de travail Effort constant pour ramener tout indice ou tout événement de la vie collective à un modèle d'interprétation du système Réunions, confrontations, construction de compromis et de solutions Travail de référentialisation</p>
	<p>Jeux des postures et des figures :</p> <p>Rôle de médiation sociale : arbitrage dans le cadre d'un conflit interpersonnel, négociation pour résoudre le conflit, arrêter le combat ; se mettre entre, faire tampon, jouer le troisième homme. Rôle de sachant, de spécialiste qui maîtrise un domaine, le savoir est donné comme tiers. Adopte un rôle fondamental et prédominant d'objectivation de la réalité. La confiance en l'intervenant sur le fond permet de légitimer le rôle de structuration qu'il adopte pour aider, mais aussi souvent pour contraindre les acteurs. Cette posture se veut à la fois scientifique et sociopolitique (neutre et engagée) Rôle d'aidant ou de facilitateur pour permettre à chacun de s'exprimer et favoriser le cas échéant l'apprentissage d'une « libre parole ». C'est le contrôle participatif : captation de l'argumentation, séduction charismatique, son expérience est donnée comme tiers. Rôle de guide : pratiques interrogatoires et maïeutique, occupe la place du tiers. Maintien vigilant du protocole d'intervention. Pilote: conduit vers la réponse « qu'il a dans la tête » selon une trajectoire conçue par lui et qui s'impose comme étant la seule valable en l'état des savoirs</p>
	<p>Evaluation du dispositif et remédiations : des régularisations au programme initial</p>
	<p>Incarne les valeurs sociales suivantes :</p> <p>Efficacité et dynamisme Autonomie et motivation Désir de qualité (sécurité)</p>
	<p>Conduit des actions rationnellement organisées dans des rapports maîtrisables.</p>
	<p>Prévoit, planifie, gère, maîtrise ce qu'il est possible que la raison contrôle. Valorisation de la cohérence.</p>
	<p>Etape de réflexivité : -génère et favorise une prise de conscience de leurs rôles, utilités et ressources stratégiques dans le fonctionnement global et quotidien du système</p>
6. Restitution au commanditaire le changement obtenu, la lecture faite et/ou les voies à prendre	<p>Produit des connaissances sur le fonctionnement social de l'institution considérée Elabore une lecture du fonctionnement de l'organisation Formalise, prend les décisions</p>
	<p>Donne des conseils, des préconisations : des solutions apportées par l'expert ou donnée à formaliser aux acteurs mis en demeure de résoudre le problème</p>
	<p>Réponse apocritique (qui clôt le questionnement) Le questionnement naît et s'organise autour d'une question prédéterminée qui meurt avec la réponse : éradiquer le problème</p>

Référentiel d'activités du consultant⁷¹

Compétences	Critères de réussite
1. Emission d'une offre de service professionnelle	Le consultant se sait impliqué, il travaille à son absence pour que les clients puissent s'emparer de la question. Statut des sujets : créateurs de leurs propres cheminements
	Assure des démarches de prospection. Produits des documents (plaquette).
	Se situe dans un réseau de personnes ressources
	Fait une proposition, présente sa prestation, répond à des appels d'offre, fait un cahier des charges
	Fait de la pédagogie du métier : explique ce qu'est la consultance.
	Informe sur ses références, sachant que la mise en avant des outils masque un manque de savoir-faire et la recherche de la reconnaissance dans le regard de son client à qui on essaye à tout prix de faire plaisir.
	Vit l'exigence esthétique de la consultance: le beau est efficace. Faire partager le goût du bel ouvrage.
	S'appuie sur l'exercice d'une déontologie : abus de confiance et manipulation mentale sont deux dérives auxquelles les professionnels tentent de répondre en exhibant des chartes et en faisant des efforts de communication
2. Création d'un espace d'investigation L'entente	Délimite la situation pour la travailler. Repère dans le discours du commanditaire l'évènement qui fait rupture, qui survient : une occasion à saisir (et non pas un dysfonctionnement). Se demande à qui profite le problème. S'intéresse à l'activité des sujets (ne la réduit pas aux actions). Se renseigne sur le contexte qui fait partie de la situation : dénaturalise l'institution. Passe de la commande à la demande. Pose pour lui des hypothèses sur cette demande Passe des objectifs aux buts. Pas de jugement : reçoit la vérité du sujet, sa parole. Se prépare à l'imprévu, au plaisir de la surprise. Parie sur les possibles de l'autre. Fait avec des fragments. Travaille aux limites de la relation éducative (et non pas des frontières, ni les bornes). Identifications successives de la situation problématique.

⇒⁷¹ les cliniciens du social : l'analyse Institutionnelle, la socioanalyse et la sociopsychanalyse se situent radicalement dans une autre perspective politique, et posent la contestation de l'ordre établi comme fondement de l'action sociale. L'intervention visera plus la recherche de sens, *l'élucidation* des situations que la réparation d'un dysfonctionnement. L'implication reconnue dans les approches précédentes, comme la traduction du jeu des pulsions et de l'imaginaire personnel, est ici analysée comme *implication institutionnelle*. Les phénomènes de pouvoir seront mis à jour par l'analyse, l'intervention est délibérément *dérangante*. Le désordre n'a plus du tout le même statut que précédemment. C'est le travail du consultant en collectif. (D'après Ardoino, J. & al 1980 L'intervention : imaginaire du changement ou changement de l'imaginaire ? *L'Intervention institutionnelle*, Paris: Petite Bibliothèque Payot. pp 11-46)

	<p>Effectue une enquête sélective</p> <p>Identifie les instances de l'organisation⁷². Les instances n'ont de sens que les unes par rapport aux autres</p> <p>Pas de relevé systématique, pas d'analyse mais une évaluation : une identification des hiérarchies déjà-là.</p> <p>Porte d'emblée une attention pour la hiérarchie entre les critères et entre les indicateurs : qu'est-ce qui fait sens pour ces acteurs ?</p> <p>Travail herméneutique : déchiffrer, lire le monde, pas simplement le décoder.</p>
<p>3. Conception d'un dispositif d'intervention pensée dans la problématisation pour rendre habitable les problèmes ; déplacer ; favoriser le remaniement, émanciper</p>	<p>Adopte le point de vue des acteurs.</p> <p>Incite à la problématisation.</p> <p>Pas de diagnostic : travaille les valeurs en actes. Navigue à l'estime : pas de relevé systématique, pas d'analyse qui détaillerait un à un les éléments. D'emblée appréhende la hiérarchisation des blocs déjà valorisés dans la situation. Le monde n'est pas mis à plat, il est immédiatement pris dans des hiérarchies de valeurs. Détecte des lectures de ces hiérarchies qu'il propose à l'équipe.</p> <p>Utilisation des outils d'enquête</p>
	<p>Dispositif conçu dans ce mode de pensée :</p> <p>-la complexité du sujet humain en activant le modèle dialectique et/ou le modèle herméneutique, comme projet d'articulation des autres modèles, pour une praxis fondée sur des antagonismes et des contradictions irréductibles que la vie sociale demande pourtant d'articuler : le sujet est alors un pluriel, dans l'articulation des contraires, un lecteur interprétant le monde comme un texte .</p>
	<p>Prend en considération les défenses des acteurs pour déconstruire leurs systèmes d'explication, pour ouvrir à l'apparition de contenus refoulés et déniés.</p>
	<p>Active son système de références pour jouer sa posture.</p> <p>Choisi un des dispositifs d'évaluation possible compatible avec sa posture et pertinente à la demande.</p>
	<p>Prend en considération l'imaginaire collectif</p> <p>Considère l'ici comme une mise en scène de ce qui se joue ailleurs, pour la distanciation critique.</p> <p>Ecoute la question en acte</p> <p>Privilégie la question du sens</p> <p>Appréhende comment ce groupe joue, rejoue ou improvise des scénarios qui constituent son histoire en train de se faire.</p>
<p>4. Contractualisation de l'intervention pour la compréhension des pratiques et pour promouvoir le changement qui est déjà-là</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Etablissement d'un contrat de réalisation régulable - Mise en place d'un questionnement - Désir d'intelligibilité affiché dans le lâcher-prise. <p>Convention écrite</p> <p>Dispositif quantifié</p> <p>Tarification</p> <p>Calendrier</p>
<p>5. Mise en place d'un espace de problématisation par les acteurs eux-mêmes</p>	<p>Organise des séances de travail en collectif, comme entre-deux, espace d'investigation, milieu pour l'étude</p> <p>Met en scène la problématisation</p> <p>Lance des recherches fragmentaires de signes à interpréter avec les acteurs,</p>

72 Enriquez, E. (2003) *L'organisation en analyse*. Paris : PUF (1992)

La rencontre Cheminement vers le changement.	selon leur système de références Met au jour les critères des acteurs comme références pour agir (référenciation).
	Jeux des postures et des figures : Rôle de personne-ressource, d'ami critique, émetteur d'avis et non pas de jugement. Questionneur : envoi de questions dont la puissance exploratoire devra être génératrice d'une pluralité d'alternatives Accepte l'hypothèse des logiques de l'évaluation : joue une posture régie par la logique de promotion des possibles, logique du reste de l'évaluation, logique de l'accompagnement mais garde dans sa tête la logique de contrôle comme un horizon d'attentes constitué des normes, des règles instituées puisqu'on est dans une institution. A dans la tête les figures du guide, ce garant institutionnalisé, impositif ou persuasif. C'est son « horizon de contrôle ». Mais il s'empêche d'appeler la figure de l'expert (donc il ne fait pas du bilan, ni de la vérification de conformité, ni de la remédiation, ni de l'arbitrage, ni de la maïeutique). Regard mélioratif. Fait tiers parce que de passage. Actualise le tiers professionnel. Accepte l'hypothèse de l'inconscient au travail (l'assumé n'est pas le résolu) : se considère comme impliqué, comme faisant partie de la situation de changement, se donne les moyens de " travailler le contre-transfert " ; des moyens relationnels (n'intervient jamais « en son nom ») et des moyens conceptuels (par exemple par l'exigence d'invention qu'il porte, comme faisant partie de l'agir en cours). Vit l'exigence du travail sur soi et de soi, la « dramatique d'usage de soi ».
	Agit dans ces registres de pensée : Pensée humaniste. Pensée pragmatique de l'agir professionnel ou pensée par projets. Pensée magique, dite archaïque : a le sens du sacré.
	Fonde sa légitimité sur une éthique de la relation comme articulation de l'éthique de l'action et de l'éthique du sujet, un processus infini de légitimation. Incarné ces valeurs : désir de qualité (sécurité) et de bien-être ; changement permanent et plasticité du sujet Travaille sur les valeurs sociales, professionnelles déjà-là et qu'il faut actualiser et hiérarchiser dans les situations rencontrées.
	S'oriente par l'action, pas de planification mais de l'anticipation des possibles. Faire des choix en situation n'est pas la même expérience que de prendre des décisions rationnelles. Toute activité est aussi re-création, voire invention. Passe son temps essentiellement à faire des choix, sans cesse : puisqu'il faut suppléer à des 'trous de normes', de critères, à des déficiences de consignes, de conseils, d'expériences acquises enregistrées dans des règles ou des procédures. Agir, c'est prendre des risques. Sélectionne certaines dimensions d'une situation pour en faire des éléments organisateurs. Les éléments ne sont pas rationnellement sélectionnés, ils s'imposent comme dimensions de la situation, comme traits signifiants soit sous la forme d'une évidence, soit d'une réalité au moins pour soi dont on va débattre.
	Privilégie le processus d'autonomisation : L'intervention est une relation éducative, une praxis et non pas un ensemble de méthodes, de techniques : un projet qu'on réinvente tous les matins. La créativité est au cœur de la relation éducative qui se pense en termes d'émancipation, de lutte contre la barbarie, pour accélérer le changement, pour davantage d'esprit critique

<p>que l'éduqué lui-même évaluera. Prévoir ce qu'on obtiendra, c'est nier l'autonomie de l'éduqué.</p> <p>L'autonomie n'est pas un état, c'est un cheminement inachevable. C'est savoir vivre avec ses liens de dépendance.</p>
<p>Effet de miroir : met à disposition le compris de façon plus ou moins directe pour créer de l'ouverture. Questionnement situé, et qui s'étend dans différentes directions se transforme, et se maintient dans la réponse.</p> <p>Fait en sorte que le groupe construise, avec ses avis, son propre cheminement, son <i>trajet</i>, son faisable imprévisible dans l'ensemble des possibles co-construits.</p> <p>Refuse d'induire une réponse</p> <p>Crée du désordre. Utilise le conflit.</p> <p>Suscite l'ouverture puis le maintien d'un espace potentiel communément partagé, un entre-deux dans l'opacité de la relation humaine.</p>
<p>Préserve l'énigme de l'autre : reste dans une ambiguïté suffisante, propose de l'indécidable, afin qu'une élaboration soit possible.</p> <p>Ecoute intropathique</p> <p>S'attend au jaillissement d'un questionnement éthique</p> <p>Travaille pour une éthique de la relation</p>
<p>Dialectise. La dialectique est une relation, une liaison, un travail</p> <p>Isole une ou des contradictions fondamentale(s) et donne à entendre</p> <p>Différencie contraires et opposés, travaille les contradictions</p> <p>Puis envisage le va-et-vient des deux contraires avec l'« entre-deux » : de l'un à l'autre</p> <p>Conçoit une dialogie, la fait concevoir.</p> <p>Distingue <i>le nœud</i> de la situation : pour faire tenir ensemble ce qui d'habitude ne va pas ensemble ; identifie les termes de la problématique</p> <p>Cherche le troisième terme va permettre de jouer des deux précédents</p> <p>Fait mettre en tension par la multi référenciation</p> <p>Mise en travail pour assumer ce qui fait problème.</p> <p>Cherche d'autres contradictions ici rejouées, puise dans le passé de l'organisation</p> <p>Fait mettre en lien : pas de recherche de cause, mais plutôt d'une histoire.</p> <p>Met en situation d'assumer la relation de contradiction :</p> <p>Evite le choix irrémédiable</p> <p>Choisir sans rien renier</p> <p>Articule les contraires</p> <p>Rend complémentaire</p> <p>Met en dialogie réursive</p>
<p>Fait problématiser</p> <p>Permet d'avoir une compréhension plurielle : étoffe le problème en cherchant à le lire selon différents points de vue</p> <p>Fait mettre en récit, produire des fictions</p> <p>Permet l'invention et l'exécution de plans successifs, conduisant à la production d'une « réponse », en fait, d'une avancée dans l'élucidation</p>
<p>Utilise les Hâbiletés - ingéniosités, savoirs incorporés</p> <p>Utilise l'intelligence pratique, la ruse et l'occasion favorable (la pensée Métis et du Kairos)</p> <p>Ecoute – reformule – interprète – intervient – provoque et contient</p> <p>repère ses propres hâbiletés : autoévaluation en continu, réflexivité, travail de</p>

	distanciation/implication
	N'utilise des outils que s'il est au clair avec la théorie dont ils sont issus
	S'intéresse à la pertinence des projets (personnel et collectif) comme quête du sens, de consistance et de reconnaissance.
6. L'expérience Retour sur l'appris	Incite au dégagement et à la construction du sens de l'expérience Identifie les avancées produites par le groupe - des savoirs d'expérience mis en oeuvre - formalisations, - nouvelles questions
	Fait passer de l'expérience aux savoirs Recentre sur l'activité Relie aux savoirs disciplinaires, aux gestes professionnels, aux missions institutionnelles
	Fait reconstituer après coup (avec transformation) un cheminement vers cette réponse, de manière à le rendre intelligible à autrui : fait recomposer un trajet ; un changement du questionnement.
	Elucider n'est pas éclairer, ni rendre transparent Pas de grille de contrôle, mais des critères pour une évaluation Hiérarchise, propose des priorités, en débat, laisse choisir
	Privilégie la valorisation du potentiel créateur des personnes Partage avec les personnes concernées le sens profond du changement ; Se laisse guider par l'intuition qui donne chair et flamme aux idées
	Fait identifier une réponse problématique (qui produit des micro-résolutions, une nouvelle façon de comprendre le problème et des questions nouvelles) Privilégie le processus de problématisation inachevé, aux dimensions enchevêtrées.
	Ecrit le rapport d'évaluation, si possible le fait valider par le groupe avant de le rendre au commanditaire

00000-----00000000000000-----0000000000000000-----0000000000

« Un être cohérent a une personnalité compacte, sans failles. Il n'a pas de projet, sinon celui de continuer à faire fonctionner la société telle qu'elle est. » Enriquez, E. (2003) L'organisation en analyse. Paris : PUF, 1992, p. 133

Liens entre posture et missions

MISSIONS	Posture de l'expert	Du consultant	Du coaching individuel
MISSION N°1 ACCOMPAGNEMENT DU CHANGEMENT ET CONDUITE AU CHANGEMENT	Oui Conduite pour créer du changement	Oui Accompagnement du changement déjà-là dans le collectif	Oui Accompagnement individuel
Mission n°2. AIDE AUX PROJETS D'EVALUATION	Oui Conception d'outils rationnellement organisés selon son propre référentiel	Oui Formalisation d'outils selon le référentiel du groupe	non
Mission n°3. AUDIT social	Oui une démarche complète	Oui Démarche de qualité sociale, seulement	non
Mission n°4. CONSEIL	Oui Une démarche complète Ou Préconisations finales	possible préconisations finales rapport ou restitution	non
Mission n°5. ETUDES et ENQUETES	oui questionnaire observations entretiens directifs pour poser des hypothèses ou les vérifier démarche hypothéticodéductive	Oui Entretiens individuels et collectifs D'accompagnement Pour comprendre le fonctionnement et développer les dynamiques	Oui mais au travers de ce que raconte le coaché et pour comprendre le coaché et à son bénéfice
Mission n°6. EVALUATION pour la REGULATION DES PRATIQUES	Oui Formalisation de projets, rationalisation des pratiques Gestion des compétences	Oui Au service de la réalisation et du développement du projet de l'équipe	Oui, pour lui et avec son superviseur Dans sa relation avec le coaché pour comprendre le coaché et à son bénéfice

III. Le référentiel de formation

C'est ensemble de compétences mobilisées, travaillées **pendant la formation** et qui permettent d'entrer en formation, de s'orienter vers les compétences de métier, de se préparer à l'exercice professionnel. Il est conseillé aux étudiants de faire le point régulièrement sur leurs compétences en cours de formation à partir de ce *Référentiel de formation* :

1/ Se mettre en situation de développer le maximum de ces **compétences** pour se préparer au métier :

Les compétences « instrumentales »	(expert)
Pouvoir rapidement lire et écrire une somme de documents : développer avec l'écriture, la lecture et l'oral un rapport simple, distancié ⁽⁷³⁾	Préférer mener à bien que mener à terme. Avoir plusieurs fers au feu en même temps
Analyser rapidement un texte, un outil, un projet	Référencer ses choix d'action en fonction des modèles existants en sciences humaines, notamment les modèles de l'évaluation
Rester intelligible par un non spécialiste : ne pas utiliser le vocabulaire spécifique d'une école ; adapter son langage à celui du milieu ; être polyglotte	Proposer un cadre de réflexion théorique, issu du croisement de plusieurs champs disciplinaires, pour analyser ou mettre en oeuvre une pratique d'évaluation
Répondre à des appels d'offre, faire un cahier des charges	Utiliser avec rigueur des méthodologies rationnellement organisées, incorporées à l'agir (de recueil d'informations, de traitement) Modéliser une situation pour la rendre intelligible aux décideurs (savoir visualiser, schématiser...)
Identifier et nommer les « allant de soi » de l'organisation	S'accorder au « tempo » de ses partenaires : s'abstenir de dire, de faire ou de faire trop vite. Pratiquer la discrétion, c'est-à-dire la capacité de discernement en situation, de retenue judicieuse dans les paroles et dans l'agir, à partir de laquelle une série de micro-décisions peuvent être prises pour éviter les embûches et privilégier certaines pistes. (consultant)
Contractualiser et superviser ou animer une intervention en organisation en fonction de la commande	Etablir des liens entre des contextes professionnels similaires mais différents. Identifier l'exemple, le signifiant dans l'ensemble des variations rencontrées
Concevoir, élaborer et réguler les dispositifs, les projets, les programmes des autres	Restituer l'information : Connaître des techniques facilitant cette restitution (graphiques, utilisation de transparents ou de logiciels) Pouvoir amener son matériel, savoir l'installer rapidement)
Finaliser les étapes de l'intervention, garder le cap	Obtenir l'accès à l'information sur : - la fonction (ou les fonctions) tenue(s) par celui ou ceux auprès de qui il intervient ; - la législation du domaine d'intervention : le droit du travail pour la gestion des carrières, le système des paiements... ; - les coutumes, règles et règlements locaux ; - le circuit de circulation de l'information ; - l'ensemble des mesures politiques ; concernant le segment social, terrain d'intervention ; - les projets.
Expertiser la validité et la faisabilité d'un programme (pour être expert)	
Evaluer les dispositifs existants	
Faire monter des dispositifs d'évaluation des pratiques par les acteurs eux-mêmes (consultant)	
Aider à la constitution de référentiels à partir des pratiques existantes (consultant)	
Diagnostiquer des besoins de compétences dans l'organisation (expert)	
Proposer des dispositifs de développement de l'organisation (expert) ou les co-construire (consultant)	
Elaborer des référentiels de pratiques professionnelles	

73 les compétences propres au consultant ou à l'expert sont indiquées, les autres sont utiles aux deux postures

Les compétences « relationnelles »
Promouvoir la recherche de la qualité des relations humaines au travail
Accompagner le changement dans les pratiques professionnelles, les services, dans l'organisation, les réseaux, les dynamiques transversales, les partenariats (consultant)
Négocier l'accès au terrain, l'intervention et la constitution du rapport d'évaluation
Situer l'autre dans son cadre de références, pour soi Identifier son ou ses modèles de pensée, son ou ses registres de pensée, son ou ses inscriptions paradigmatique, sa ou ses logiques d'évaluation
Utiliser en pertinence avec le contexte les postures d'expert ou de consultant comme des stratégies, des jeux de sens : travailler la distanciation.
Développer les méthodes d'une équipe de terrain, accompagner l'autre sur son propre chemin, accompagner les acteurs dans leur propre processus de réflexivité (consultant)
Négocier en continu, interpréter la commande, entendre la demande
Trouver la ressources dans la contrainte
Utiliser la part fécondante du conflit : savoir nager à contre courant, supporter le rejet, la méfiance, l'antipathie sans fuir
Travailler en pertinence avec les contextes de l'intervention, pas seulement en cohérence
Travailler dans l'estime de l'autre ou refuser l'intervention (déontologie)
Faire savoir, si nécessaire, ses références théoriques et méthodologiques sans dogmatisme
Promouvoir la connaissance des théorisations de l'évaluation et leur exercice, et de toute la culture en évaluation
Promouvoir l'utilisation possible de tous les modèles d'évaluation existants
Exercer une attitude clinique : être à l'écoute des doubles sens, des lapsus et des symptômes pour intervenir sur la crise du sens (consultant)
Exercer une attitude rationnelle : dire ce qu'on pense, s'appuyer sur des « preuves » convaincantes pour

proposer des solutions (expert)
Travailler en commun sur un objectif défini sur un temps imposé sous une forme imposée
Les compétences « personnelles » :
Développer l'intelligence des situations existantes : analyse, détection des rapports de forces, de l'institué, des stratégies, du non-dit, des conflits, de l'imaginaire au travail. Mise en jeu des processus d'interprétation et d'orientation.
Saisir les occasions favorables pour former à l'évaluation, au quotidien : être éduquant
Incarner les valeurs professionnelles et les communiquer (déontologie)
Travailler le passage des préférences aux références, nourrir son processus de référenciation, réguler son système de références
Articuler en soi-même des compétences contradictoires pour les rendre complémentaires (les doubles compétences)
Faire face aux situations limites par un questionnement éthique intime et en parler à qui de droit
Pouvoir travailler sur le long terme avec un questionnement professionnel (perlaboration et analyse de son propre contre-transfert, altération et négativité assumées).
Travailler avec le secret : évaluer ce qui peut être dit (travailler sur comment cela doit être dit et pour cela utiliser des métaphores, ou même la mythologie : évaluer ce qui ne doit pas être dit et doit être seulement suggéré, savoir attendre). Considérer le secret comme un signe mis sur le parcours de l'intervenant. Il ne s'agit pas, pour lui, de porter le secret avec les autres, mais de signifier qu'il l'a perçu sans pour autant l'endosser. Il s'agit de poser les conditions de développement du changement sans pour autant participer à la crise.
Porter des masques, utiliser les ruses, les ingéniosités du professionnel : ne pas confondre sa personne et son personnage professionnel
Ouvrir ou donner de l'espace à l'autre. Permettre, stimuler, provoquer et convoquer le désir du bel ouvrage chez l'autre.
Connaissance et pratique du travail sur soi, ce qui implique un questionnement intime et continu, et de faire appel à un alter-ego « de confiance » superviseur.
Avoir confiance en soi : s'étayer à plusieurs expériences (professionnelles, familiales...) qu'on a assumé comme

enrichissantes
Faire avec, assumer ses manques, travailler à les repousser ; se prendre comme objet d'apprentissage
Se mettre en réseau, ne pas s'isoler
Actualiser ses connaissances, continuer à se former en évaluation, être en professionnalisation
Travailler avec le silence, le manque, le vide : l'incertitude et le soupçon.
Faire le deuil du grand Tout et de la cohérence : faire le deuil de la maîtrise et de l'harmonie ; travailler le désir de toute-puissance

Les compétences épistémologiques
Exercer la fonction critique :travailler la désadhérence, pas d'engouement idéologique, garder son quant à soi
Appeler plusieurs référentiels, plusieurs références, plusieurs points de vue ; aller chercher des références dans plusieurs disciplines pour problématiser les savoirs et les situations.
Avoir conscience d'une éducation particulière attachée à cette université, à ce diplôme, à cette promotion d'étudiants et s'y reconnaître. Conscience d'une <i>éducation</i> universitaire.
Distinguer les différentes méthodes de recherches utilisables en éducation
Manier le langage, prêter attention aux significations et à l'histoire des mots
Débattre, pratiquer la controverse, savoir tenir conseil
Analyser, synthétiser, évaluer rapidement les informations
Lire et relire, citer, référencer sa pensée, l'entretenir

- Compétences instrumentales
 - permettent l'évaluation, la mise en œuvre des dispositifs d'interventions, avec ses régulations, ses restitutions
 - Développent la réactivité
 - Donnent les moyens de mettre en œuvre le procès d'information.
- Compétences relationnelles
 - La relation à l'autre ; la relation éducative
 - La reliance
 - L'étayage
 - Rendre intelligibles les situations
 - Donnent les moyens de mettre en œuvre le processus de communication
- Compétences personnelles
 - Rapport à l'éthique, à la déontologie.
 - Rapport au savoir
 - Habiter l'imaginaire et le symbolique
 - Donnent les moyens de mettre en œuvre le processus dialogique
- Compétences épistémologiques
 - la référenciation,
 - la problématisation des situations.
 - L'autoévaluation
 - L'appartenance
 - Travailler l'implication/distanciation
 - donnent les moyens de mettre en œuvre le processus d'orientation

0000-----00000000000000-----

« Toute logique porte en elle sa propre destruction ... Les effets dits « pervers » sont des effets parfaitement « sains » ... ils expriment la lutte des individus pour sortir de leur aliénation sociale »
 Enriquez, E. (2003) L'organisation en analyse. Paris : PUF, 1992, p 129

Le référentiel de formation suite

-Le système des savoirs travaillés pendant la formation⁷⁴

Références et processus de référencement :

L'étudiant est en formation dans le but de constituer son système de références pour l'intervention : l'intervenant en organisation qui se forme à l'évaluation organise **les savoirs** présentés dans le cursus et les met en liens avec son projet professionnel. **Le programme du master initie aux savoirs utiles** à la réalisation des missions de l'intervenant en organisation formé à l'évaluation pour qu'il constitue lui-même son système de références. Pour tous les savoirs, il est très important de pouvoir citer l'auteur, de situer dans son œuvre le texte emprunté, de comprendre d'où il parle, bref de contextualiser le savoir signé.

1/ Les savoirs de base ⁷⁵:

Nommés habituellement des **techniques** (comme la lecture rapide, l'enquête documentaire, la prise de notes etc...), ces savoirs permettent de découvrir le savoir et de le travailler. Il s'agit d'outils, de procédures, de méthodes : de démarches préconisées dans diverses disciplines et qui peuvent être utiles pour l'intervention. Ces **savoirs instrumentaux** sont davantage que des procédures : ils entrent pour une large part dans le « style » de l'intervenant. Ils vont permettre la « mise en scène » des autres savoirs.

*Connaissance des techniques de recherche documentaire
des démarches d'accès au terrain et à l'information utile.
des techniques de diagnostic et de l'analyse des besoins
des techniques des entretiens d'accompagnement, clinique, directifs, semi-directifs, d'explicitation
des techniques du questionnaire
des techniques de l'observation
des techniques d'animation de réunions et de groupes
des techniques de traitement statistique
des techniques des analyses de contenu
des techniques de restitution du rapport d'évaluation.
des démarches qualité
des démarches projet
des démarches d'analyse des systèmes et d'analyses stratégiques.
des méthodes de l'intervention sociale
des méthodes de résolution de problèmes, d'analyse rationnelle pour l'éducation aux choix, d'aide à la décision
des différentes acceptions d'objectifs, de structure, de système
des différents registres et modes de pensée et des divers types d'intelligence⁷⁶*

Où en êtes-vous de ces savoirs ? comment les acquérir ?

2/ Les savoirs fondamentaux pour être intervenant.

Ce sont des savoirs historiques, culturels, un héritage patrimonial. C'est la connaissance de notions, de concepts, de modèles qui viennent de plusieurs disciplines, de l'histoire des idées, de l'épistémologie, l'anthropologie, la sociologie, la psychologie et la psychanalyse ; avec une option forte sur les Sciences de l'éducation, puisque l'intervenant qui se forme ici a une particularité : il va installer *une relation éducative* avec son client pour évaluer. Ces savoirs permettent d'initier des réflexions critiques par lesquelles l'intervenant doit être passé, pensent les formateurs du diplôme, pour étayer sa posture professionnelle :

*Connaissance de notions, de concepts et de modèles
de l'information et de la communication
des modèles de l'évaluation et de leurs dispositifs*

74 L'étudiant est invité à hiérarchiser la maîtrise de ces savoirs en fonction de son projet professionnel.

75 Voir les compétences de base

76 cocher au fur et à mesure des cours et des travaux les contenus rencontrés, s'en servir pour son journal de formation

des modèles du sujet
 des théories de l'engagement
 de la théorie des représentations sociales et des représentations psychiques
 de la théorie de l'inconscient
 des modèles du management et de la gouvernance
 des théories des organisations
 des modèles de la formation et de l'éducation
 des modèles de la santé, de l'entreprise et de la fonction publique
 des théories de l'agir situé
 des théories de l'activité
 de l'imaginaire collectif
 des constructions identitaires
 des notions et des modèles de la négociation
 des notions et concepts des modèles du partenariat et des réseaux
 des notions et concepts de la référentialisation et de la remédiation

Où en êtes-vous de ces savoirs ? comment les acquérir ?

3/ Les savoirs de référence.

Ce sont des idées, des orientations dont l'intervenant se sert pour étayer sa compréhension de ce qu'il voit et de ce qu'il entend en situation (selon qu'il est en posture d'expert ou de consultant). Directement en prise avec l'intervention sociale dont l'intervention éducative est une variante, ces savoirs cadrent l'écoute ou l'observation de l'intervenant. Ils permettent non seulement la réflexivité et l'autoévaluation mais aussi la « réactivité » en situation, la plasticité, en pertinence avec le milieu de l'intervention.

Connaissance des concepts de l'évaluant,
 des logiques de l'évaluation
 du conflit paradigmatique comme théorie profane et épistémologie ordinaire, implicite
 des processus de conceptualisation pragmatique (dialectique – herméneutique)
 des divers processus de décision et d'orientation dans l'agir professionnel
 des notions de désir de maîtrise, d'autorité et d'emprise sur l'autre : les relations de pouvoir
 de doubles notions comme le rallier – délier, le transfert - contre-transfert
 de doubles compétences dans l'articulation des contraires
 de la distinction entre contrôler et évaluer, entre trajet et trajectoire, entre conduire et accompagner, entre éduquer et instruire, entre projet et programme, entre action et agir, entre processus, procès et procédures, entre individu et sujet, entre référentiel et références, personne et personnage, éthique et déontologie...
 des processus de la coordination et des régulations pour l'orientation dans l'agir ou la décision dans l'action
 des processus de changement
 des principes de l'écoute sensible
 des principes de l'autoévaluation
 des notions de savoirs agis en situation
 de travail des valeurs en acte
 d'intelligibilité de l'agir
 de dramatique d'usage de soi
 d'altérité et de négativité
 de processus identitaires
 d'imaginaire créateur
 d'habiletés, d'ingéniosités et de ruses dans la relation éducative.

Où en êtes-vous de ces savoirs ? comment les acquérir ?

Agencement des savoirs précédents, augmentés de savoirs rencontrés ailleurs, notamment par l'expérience du terrain, **le système de références** (évolutif, réglable) de l'étudiant puis du professionnel se construit à partir d'une bibliographie personnelle. Le construire, le développer, est ce qui oriente la formation. Ce système déploie un ensemble de questions vives pour exercer le métier. Il était un ensemble de problématiques professionnelles destinées à évoluer avec l'exercice professionnel et la dynamique identitaire. Ce travail est inachevable.

Matrice disponible dans l'agir

Système de références

ensemble de questions vives

étayage d'un ensemble de problématiques professionnelles destinées à évoluer avec l'exercice professionnel et la dynamique identitaire

Savoirs de référence

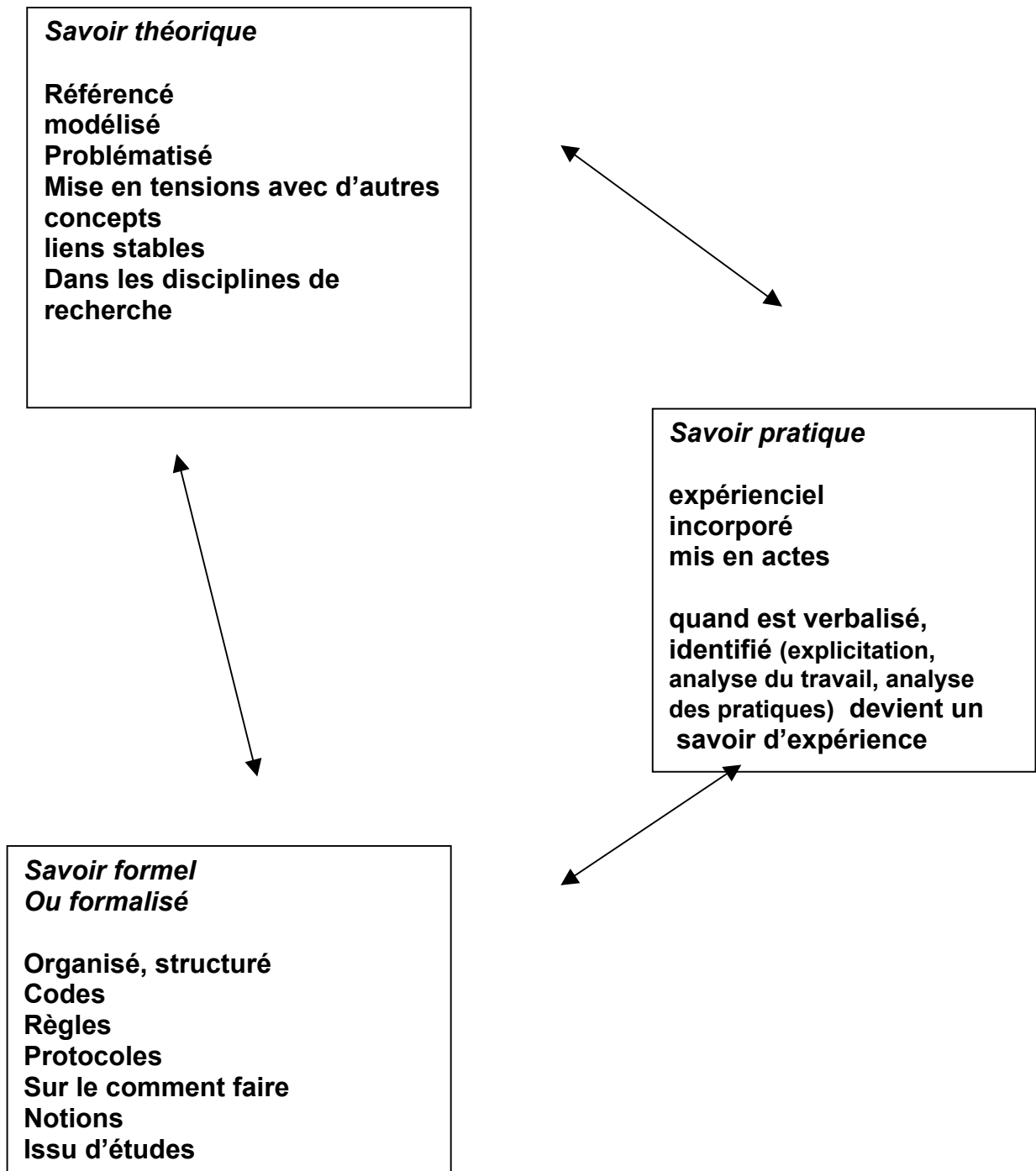
des idées, des orientations dont l'intervenant se sert pour étayer sa compréhension de ce qu'il voit et de ce qu'il entend en situation
en lien avec sa posture professionnelle

Savoirs fondamentaux

savoirs historiques, culturels, un héritage patrimonial
viennent de plusieurs disciplines
permettent d'initier des réflexions critiques

Savoirs de base

des techniques
Ces savoirs instrumentaux sont davantage que des procédures : ils entrent pour une large part dans le « style » de l'intervenant.
permettent la « mise en scène » des autres savoirs.



00000-----00000000000000-----00000000000000000-----00000000000

« Ce ne sont pas les savoirs en eux-mêmes qui sont ou non émancipateurs mais bien la posture avec laquelle on les aborde, la façon dont on se situe par rapport à eux et ce qu'on en fait. »

Hatchuel, F. (2005) *Savoir, apprendre, transmettre. une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : la découverte, p.34

Bibliographie succincte

- Ardoino, J & Lourau, R. (1994) *Les pédagogies institutionnelles*. Paris : PUF
- Ardoino, J (2000) *Les avatars de l'éducation*. Paris : PUF
- Ardoino, J. & De Peretti, A. (1998) *Penser l'hétérogène*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Barbier, J.M., sous la direction, *Signification, sens, formation*. Paris : PUF
- Barus-Michel, J., Giust-Desprairies, F., Ridet, L. (1996) *Crises, approche psychosociale clinique*. Paris : Desclée de Brouwer
- Beillerot, J. (1998) *L'éducation en débats : la fin des certitudes*. Paris : L'Harmattan
- Christophe Dejours (2005), *Le facteur humain*. 4ème éd. mise à jour. Paris : PUF coll. Que sais-je ?.
- Cifali, M. (1994) *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF
- Crozier, M., Friedberg, E. (1977) *L'acteur et le système*. Paris : Seuil
- de Beauvoir, S. (1947) *Le Deuxième Sexe*. Paris : Gallimard: 1947
- Dominicé, P. (1979) *La formation, enjeu de l'évaluation*. Berne : Peter Lang.
- Dubar, C. (2000) *La crise des identités*. Paris : PUF
- Dubet, F. (1994) *Sociologie de l'expérience*. Paris : Fayard.
- Enriquez, E. (2003) *L'organisation en analyse*. Paris : PUF (1992)
- Fustier, P. (2000) *Le lien d'accompagnement, entre don et contre-don*. Paris : Dunod
- Giust-Desprairies, F. (2003) *L'imaginaire collectif*. Paris : ERES
- Hatchuel, F. (2005) *Savoir, apprendre, transmettre. une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : la découverte.
- Imbert, F. (1992) *Vers une clinique du pédagogique, un itinéraire en Sciences de l'Education*. Vigneux : Matrice PI.
- Imbert, F. (1995) *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Paris : ESF.
- Lainé, A. (2005) *VAE, quand l'expérience se fait savoir : l'accompagnement en validation des acquis*. Paris : ERES.
- Le Boterf, G. (2000) *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Editions d'organisation
- Sorel M. et Wittorski, R. (2005) *La professionnalisation en actes et en question*. Paris : L'Harmattan.
- Stufflebeam, D. (1980) *L'évaluation en éducation et la prise de décision*, Ottawa : NHP
- Vallet, P. (2003) *Désir d'emprise et éthique de la formation*. Paris : l'harmattan
- Vial, M. : voir site Michelvial.com

Reprendre les fondamentaux de la philosophie de classe terminale avec par exemple "Panorama des idées philosophiques. De Platon aux contemporains" de Jacqueline Russ aux éditions Armand Colin, 2000

Le référentiel de formation suite

- Le Programme du Master 2 voir la plaquette

Un programme de formation qui ne réduit pas à vouloir instrumentaliser le formé, offre des étayages possibles et ne donne pas des certitudes : « Si je veux aider l'autre à (se) décider et à (s')inventer, je dois aussi lui apprendre à douter. [...]. Créer autour de l'autre suffisamment de désordre pour qu'il hésite, abandonne ses assurances et certitudes, et accueille en lui le doute nécessaire et préalable à toute prise de décision concernant son propre destin »⁷⁷

⁷⁷ Beauvais, M (2004) Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement. *Savoirs* n°6

Référentiel de certification suite

- Exigences et seuil d'admissibilité

Ce diplôme vise à mettre l'étudiant en condition de développer son pouvoir d'agir, son intelligence des situations professionnelles, d'accélérer son processus de professionnalisation, d'enclencher une dynamique de travail rigoureux et sur soi et sur les procédures pertinentes à l'intervention en organisation.

L'évaluation par compétences change la donne, en ce sens que « parler de compétences et non plus seulement d'objectifs, c'est éliminer deux fantasmes ordinaires, de sens commun : d'abord l'idée que le savoir pourrait être « spéculatif » et que donc, la formation ne serait que de la distribution de savoirs (de la « transmission »). Or on sait aujourd'hui que le savoir est nécessaire, pas seulement pour faire quelque chose⁷⁸ mais pour se donner du sens : « Les savoirs aident celui qui les possède à donner du sens au monde, ils ne s'imposent pas pour autant aux autres. A vrai dire, un savoir n'a que le sens qu'on lui donne. [...] Un savoir a un sens, cela ne signifie pas qu'il produit du sens. Un savoir ne produit rien. »⁷⁹ (p. 118).

L'autre fantasme auquel on ne peut plus avoir recours est que le travail ne serait que du « machinal » que l'on ferait sans y penser. On sait aujourd'hui que travailler, c'est mettre en actes des compétences, c'est-à-dire faire, dire, penser, ressentir. On parle alors de compétences incorporées, de savoirs en actes, d'habiletés⁸⁰. Il semble important de ne pas réduire la compétence à une action finalisée, opérationnelle, pour fabriquer des produits, dans une vision fonctionnaliste de l'action (théorie de l'action rationnelle). L'agir est plus large : les errances et les détours y sont *signifiants* avant d'être seulement productifs. Travailler, c'est aussi désirer, rêver, avoir des émotions, ce n'est pas seulement produire ». (Vial, 2006 voir michelvial.com).

Compétences et critères de validation des acquis :

1. Référencer sa pratique c'est travailler sur soi : conceptualiser l'évaluation en éducation, travailler sa vision du monde, son épistémologie, ses références en situation, son rapport au savoir pour conduire une intervention éducative. Avoir un programme d'auto-formation : avoir travaillé le processus de distanciation/implication. Avoir les moyens de se situer dans les concepts de l'évaluant pour inventer son style d'intervention.

2. Se repérer dans l'univers professionnel du client : aborder rapidement un milieu professionnel, discerner les problématiques, les questions vives de ce milieu ; inventer des moyens de greffer une offre d'intervention éducative pertinente à ce milieu.

3. Avoir construit un système de références pour agir, pour intervenir en tant qu'expert, ou consultant : choisir sa posture ; maîtriser les outils d'enquête (entretiens-questionnaires-observations) ; s'être approprié le ou les référentiels d'activités ; être polyglotte.

4. Problématiser les situations et dialectiser les enjeux : différencier études et recherches ; maîtriser les outils jugés utiles et la théorie dont ils sont issus ; traiter rapidement une somme d'informations en fonction d'une thématique ; organiser un dispositif, un cadre pour l'étude ; animer et s'inclure dans un travail en équipe. Différencier résolution de problèmes et problématisation ; différencier prise de décision et orientation par l'action. Avoir un projet d'évaluation à chaque mission pour propager la culture en évaluation.

78. C'est la distinction entre l'agir et le fabriqué, la praxis et la poiésis. (cf. Imbert, F. (1992) *Vers une clinique du pédagogique, un itinéraire en Sciences de l'Éducation*, Vigneux : Matrice Pl. - Imbert, F. (1994) Les "métiers impossibles" et les impasses du schéma fins-moyens, *L'année de la recherche en éducation*, pp.153-164 - Imbert, F. (1994) *Médiations, institutions dans la classe*, Paris : ESF - Imbert, F. (2000) *L'impossible métier de pédagogue*, Paris, ESF).

79 Rey, B. (2000) Un apprentissage du sens est-il possible ?, Barbier, J.M., sous la direction de, *Signification, sens, formation*, Paris : PUF, pp. 107 - 126.

80 Joas, H. (2001) La créativité de l'agir, *Raisons éducatives : Théories de l'action et éducation*, Bruxelles : De Boeck, pp. 27-44

Quel travail de l'étudiant permet d'obtenir le diplôme ? A partir de quoi (de quand) il est décidé que l'étudiant obtient le diplôme ? Quel seuil ?

Deux sessions doivent être organisées pour chaque semestre. Les notes ne se compensent pas en Master 2 (pas de moyenne). Les compétences évaluées (voir programme, tâches et référentiel de certification), par semestre, en Plus ou Moins doivent être **toutes** suffisamment acquises pour obtenir le diplôme.

Puisque l'université continue à demander des notes, **2 notes seront utilisées : 05 (pas acquis)– 15 (acquis), sauf pour le travail de fin d'étude.**

Un jury de diplôme peut cependant statuer sur les cas particuliers en fin d'année et valider un module de son propre chef.

Un semestre échoué peut être refait l'année suivante (redoublement autorisé s'il est fait dans la foulée). La présence aux cours concernés est alors obligatoire.

Les seuils

MODULES DE FORMATION	Indicateurs en fin d'année	Niveau d'exigence minimal 81
M1 - MODÈLES D'ÉVALUATION en éducation	-Avoir intégré les classifications des concepts de l'évaluant -Se repérer dans les dispositifs d'évaluation possibles -savoir d'où je parle	Différencier et articuler contrôle et accompagnement Se situer sans état d'âme dans l'épistémologie de l'évaluation en tant que professionnel
M2 -METHODOLOGIES D'INTERVENTION	Avoir choisi ses possibles Savoir évaluer des dispositifs	Avoir clairement à l'esprit les gestes professionnels possibles propres à sa posture et aux missions choisies (au moins 3 missions sur les six possibles)
M3 DÉVELOPPEMENT DU PROJET PROFESSIONNEL	Savoir clairement se situer dans les postures possibles de l'intervenant en tenant compte des autres postures que celle choisie	Savoir réagir dans l'instant en pertinence avec un environnement pour que s'y développe le changement dans la relation éducative
M4 - EVALUATION et ORGANISATIONS	Distinguer les cadres d'analyse de l'organisation utilisés par l'expert, le consultant et le coach	Savoir trouver rapidement les cadres d'analyse correspondants à sa posture d'intervention
M5 ET M6 - CHANTIER	- Travailler en réseau, en groupe - Animer ou prendre part à un cercle de travail, un atelier, un cabinet	Pouvoir communiquer son rapport au savoir en pertinence avec la posture et les missions choisies et le travail sur soi enclenché
M7 – ANALYSE DES PRATIQUES RENCONTRÉES EN STAGES	-lire avec plusieurs points de vue la même situation, problématiser son expérience	Identifier les différentes pratiques de questionnement et choisir celle qui est pertinente à la posture et aux missions choisies
M8 - METHODOLOGIE D'ÉVALUATION	Pouvoir évaluer en continu son action Avoir des stratégies en rapport avec le terrain Situer la théorie par rapport à la pratique	Pratiquer la réflexivité, l'autoévaluation sans complaisance Savoir où trouver des indices de pertinence de son intervention Avoir des références précises, organisées
M9 - OUTILS	Avoir intégré les règles de construction d'une enquête de terrain	Pouvoir faire une enquête de terrain pertinente à la posture choisie et en faire une évaluation
M10 – TRAVAIL DE FIN D'ÉTUDE	-Utiliser les apports méthodologique de la recherche en éducation en les adaptant à l'intervention	Savoir problématiser une thématique Et référencer sa pratique par la dialectisation Etre en train de se construire un réseau professionnel Avoir un créneau d'intervention Etre en possibilité d'offrir une intervention dans un au moins des trois milieux affichés

Le major de la promotion est désigné en fin d'année. Il est l'étudiant qui semble le plus proche du référentiel d'activités de l'intervenant en organisation, il est, en somme, exemplaire de l'expert, du consultant ou du coach formé en évaluation, il incarne le totem de la promotion qui a été attribué au vu du fonctionnement du groupe en cours d'année⁽⁸²⁾. Il est désigné en fin d'année et reçoit le totem du groupe. Son rôle est, après la formation, de garder contact avec ses collègues de promotion et de faire l'interface avec l'équipe des enseignants-chercheurs engagés dans cette formation. Il affiche dans RéseauEval, chaque année, un état des lieux du devenir professionnel du groupe de formation, de la promotion qu'il incarne.

Le professionnalisme de l'intervenant en exercice	Critères de la certification
Continue à se donner des cadres de références sur...	Les organisations
	La relation humaine au travail
	L'évaluation permanente dans l'agir professionnel
	Le sujet, l'autre, la personne, le groupe
	l'ouverture, la vigilance, contre tout sectarisme
	l'autoévaluation, la réflexivité, le « double fond », la lecture simultanée à plusieurs niveaux, la dissociation (être absent et présent pour évaluer les interactions)
	la prise de risques pour être créatif, l'autorisation
	les postures et les gestes professionnels de l'intervenant
Est dans le changement	le questionnement éthique.
	Est attentif à ses propres processus de changement, fait un travail sur soi, développe le questionnement critique sur soi
	Sait qu'il apprend de l'autre sur soi, de l'altération et de la négativité, de la différence
	Sait quel champ de références et quel dispositif il privilégie en ce moment
A conscience du corps professionnel et du processus de professionnalisation	Utilise les contraintes pour les travailler comme des opportunités.
	Travaille à faire reconnaître sa légitimité, par ses pairs et les clients, et ne se contente pas d'une légalité obtenue par une certification.
	Privilégie l'intelligence des situations sur les rapports de force
	Est en recherche de légitimation, continue et à jamais inachevée ce qui se traduit par des questionnements et des évaluations permanentes sur ce qui semble être, sur ce qui semble se faire et sur ce qui semble vouloir être
Travaille son rapport au savoir	Travaille son ancrage professionnel
	Parle depuis un corpus théorique de référence qu'il s'est construit et croise plusieurs approches disciplinaires.
	Développe des habiletés sur la mise en scène des savoirs pertinentes à sa posture
	Exerce sa fonction critique et a des références précises.
	Fait évoluer en permanence ses références, ses savoirs.
	Ses connaissances sont reliées à des corpus théoriques pour conceptualiser l'individu, le groupe, l'organisation, l'institution et le social, et leurs liens
	Distingue théories, modèles et outils et les articule
	Est vigilant sur la dérive instrumentale
Peut resituer les modèles et les outils en perspective avec les théories dans lesquelles ils ont été formalisés	

82 cette coutume a déjà donné la promotion des grenouilles ; la promotion des oursins, celle des écureuils, des abeilles, des hirondelles, des libellules, des chouettes et des coccinelles.

Ce cahier des charges participe de « l'ingénierie de la formation » et peut paraître, à ce titre, enfermant ou compliqué, mais n'oubliez pas que former implique qu'on garde au contenu son caractère énigmatique pour qu'il conserve sa puissance d'interrogation. C'est aussi parce qu'il y a *mise en énigme du savoir*, qu'on apprend :

« Si le contenu de ce qu'il y a à transmettre, globalement, n'est plus fondamentalement matière à discussion, voire énigmatique, le transmettre comme choix, comme acte, qu'il soit spontané, générique ou professionnel, va tendre vers l'invisibilité. Si le contenu du devoir transmettre paraît s'imposer, se neutraliser comme une 'loi' extérieure à nous, ne pas faire problème, le Transmettre lui-même perd sa formidable puissance d'interrogation ».⁽⁸³⁾

Cette puissance d'interrogation, c'est la connaissance articulée avec votre expérience qui peut la provoquer :

« Ce qui est formateur [pour les travailleurs], c'est-à-dire ce qui accroît leur rayon d'action et leur **pouvoir d'agir**, c'est de rencontrer la possibilité de changer le statut de leur vécu : d'objet d'analyse, *le vécu doit devenir moyen pour vivre d'autres vies*. [...] c'est seulement quand l'expérience sert à faire d'autres expériences qu'on conserve la main sur son histoire, non pas en la niant mais par l'entremise de son développement. La connaissance comme telle n'est sûrement pas à l'origine de ces remaniements vitaux. Elle n'en est pas la source. Mais on irait vers de graves mécomptes si on oubliait que, pour autant, elle en est l'une des ressources essentielles. »⁽⁸⁴⁾

Aix-Marseille Université
Université de Provence
 UFR Psychologie et sciences de l'éducation
 Département des Sciences de l'éducation

83 Schwartz, Y. Colloque Transmettre, Aix-en-provence, juin 2004

84 Clot, Y. (2001) Editorial Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. *Education permanente* N° 146, pp. 7-15